

REVISTA DE EXTENSION

AÑO 1 N° 1 - ABRIL 2022

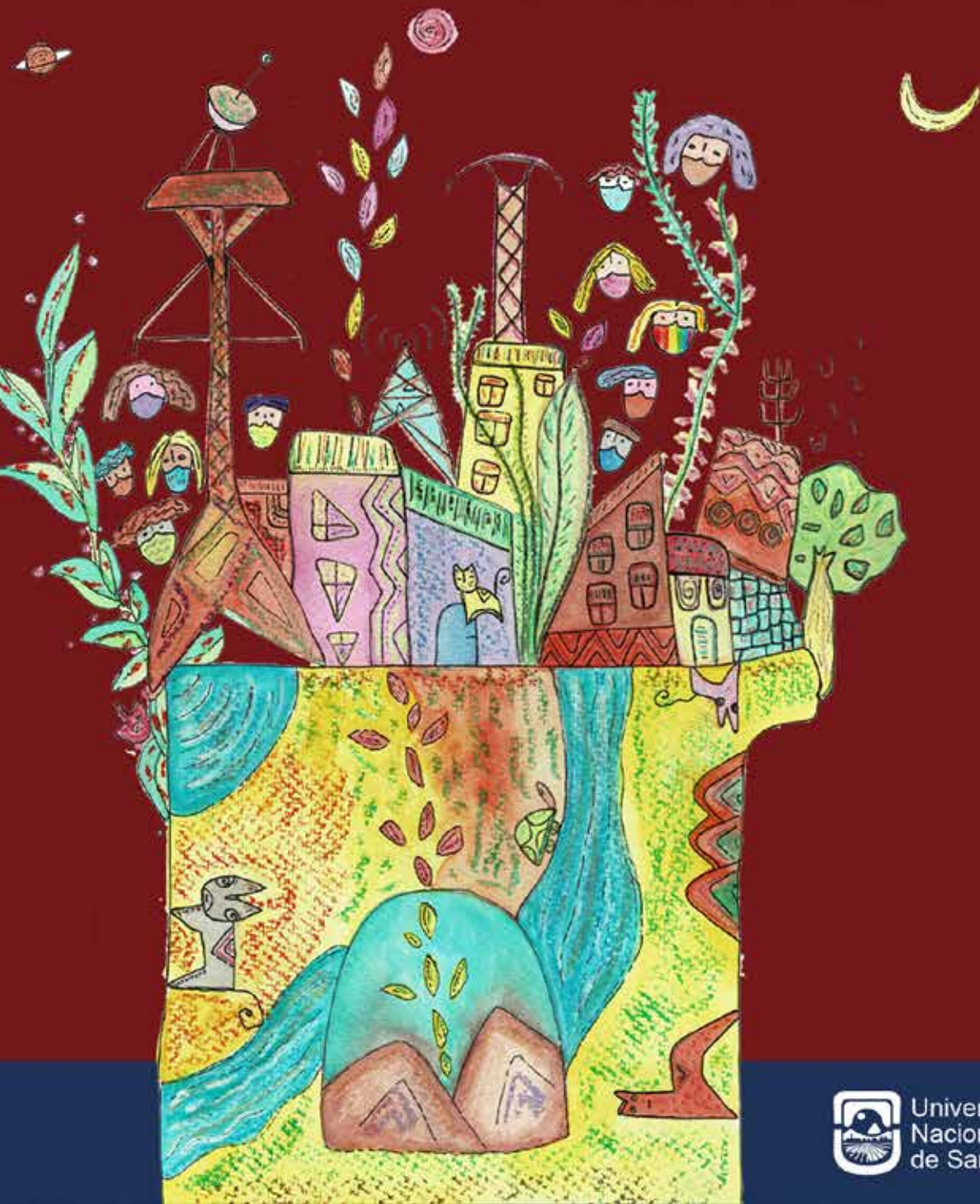


SECRETARÍA DE
EXTENSION
UNIVERSITARIA



neu
nueva editorial universitaria

Entre lazos



Universidad
Nacional
de San Luis

REVISTA DE EXTENSIÓN

Entre lazos

Universidad Nacional de San Luis

Rector: CPN Víctor A. Morfiño

Vicerrector: Mg. Héctor Flores

Subsecretaría General de la UNSL

Lic. Jaquelina Nanclares

Nueva Editorial Universitaria

Avda. Ejército de los Andes 950

Tel. (+54) 0266-4424027 Int. 5197 / 5110

www.neu.unsl.edu.ar

E mail: unslneu@gmail.com



SECRETARÍA DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

Secretaria: Esp. Hilda Maggi

Comité Editorial:

Ing. Mariana Saber

Lic. Luciana Melto

Mag. Belén Piola

Mg. Vicente Fusco

Dra. Marcela Delgado

Lic. Marcela Calderón

Esp. Agustina Generoso

Esp. Luján Correa

Esp. Hilda Maggi

Ilustración de tapa:

Ana Graciela Retamar

NUEVA EDITORIAL UNIVERSITARIA

Directora:

Lic. Jaquelina Nanclares

Director Administrativo

Sr. Omar Quinteros

Administración

Esp. Daniel Becerra

Dpto de Imprenta:

Sr. Sandro Gil

Dpto. de Diseño:

Tec. Enrique Silvage



ISSN 2796-941X



Índice

1	Genealogía del festival Internacional de la palabra en escena.	4
2	Una sistematización de los motivos de consulta del centro integral de atención psicológica.....	20
3	Apoyo en extensión universitaria a la cooperativa de trabajo limitada "20 de julio", Villa Mercedes (San Luis).....	30
4	Proceso de actualización del código de ética del Colegio de Psicólogos de San Luis: resultados preliminares	38
5	Extensión Universitaria en la Uncuyo: formación y capacitación del magisterio en San Luis (1940-1955)	48
6	Estrategia extensionista en la atención primaria de la salud reproductiva en la mujer	58
7	6 Años de encuentros de intercambio e inclusión. Universidad - discapacidad derechos. "Desde nuestra palabra"	68
8	Inicio de consumo de sustancias en una población adolescente. Un estudio exploratorio (San Luis-Argentina).....	78
9	Más allá de los encierros: experiencia formativa en torno a la EPJA en las cárceles de Mendoza y San Luis	88
10	Estereotipos y prejuicios en relación a los géneros. Un abordaje a través de talleres en la comunidad de San Luis.	100
11	Una mirada reflexiva de la extensión universitaria articulada con la investigación y la docencia	108
12	Estudio de variables para el monitoreo del arbolado urbano en la Ciudad de Villa Mercedes, San Luis.....	120
13	Estado sanitario del declinamiento del paraíso (<i>candidatus phytoplasma meliae</i>) en Villa Mercedes, San Luis.	130
14	En realidades inéditas, transformaciones creativas	138
15	Universidad Pública y discapacidad: diálogo de saberes y goce de derechos en territorios inciertos.....	148
16	Alcances y límites de la participación en la extensión universitaria	154
17	Instrucción y formación en prácticas de reanimación cardiopulmonar a grupos de un Movimiento Scout de la Ciudad de San Luis, Argentina.....	166
18	Diálogo y monólogo entre la universidad y sectores populares: El caso de la Universidad Nacional de San Luis.....	176
19	El vínculo entre los sectores populares y la universidad en contextos de pandemia:	190
20	La Extensión como huella	198
21	Pedagogía de la ruralidad desde los contextos geo-político y sociales de los territorios	206



GENEALOGÍA DEL FESTIVAL INTERNACIONAL DE LA PALABRA EN ESCENA. HACERES QUE CONVOCA EL CHORRILLERO

¿Qué es un Festival?

Lic. Daiana Calabrese

Daiana Calabrese es Licenciada en Producción y Gestión Teatral de la Universidad Nacional de Cuyo, es Profesora de Artes con Orientación Teatro del IFDC Villa Mercedes, fundadora del Festival Internacional de la Palabra en Escena y de la revista La Palabra en Escena. Es actriz, directora y dicta diversos talleres de capacitaciones dentro y fuera de la Argentina.



El término 'festival' es un concepto polisémico utilizado de forma icónica por un gran número de manifestaciones, artísticas y no artísticas, gracias a su asociación positiva con la idea de celebración colectiva de la fisonomía festiva. Junto a eventos extravagantes, verdaderas mezclas festivas que se amparan en la etimología del término para su presentación en sociedad, encontramos exhibiciones altamente especializadas y selectas. "La diversidad de festivales (o de acontecimientos varios que utilizan dicho nombre) compone un mosaico de realidades y modelos tipológicos que requieren, cada una de ellas, de formas de gestión genuinas" (Bonet 2009). Los festivales artísticos son "paquetes condensados de actividad artística, con una logística compleja, y un bien orquestado sistema de financiación basado en las sinergias entre subvención pública, patrocinio empresarial y recursos propios" (Klaic 2006). Esta definición,

asentada en el contexto europeo contemporáneo, permite deslumbrar una realidad de gestión y financiación compleja.

Retomando el término Festival, el Diccionario de la Real Academia lo define, en la tercera de sus acepciones, de forma más específica y ajustada a nuestro ámbito de interés; como aquel "conjunto de representaciones dedicadas a un artista o a un arte". De todos modos, la dificultad para definir un festival debe buscarse en su propia etimología y en la popularidad que el concepto ha logrado. Etimológicamente, la palabra festival procede del latín *festivus* y hace referencia al concepto de festividad o fiesta.

A partir de la definición, nos atrevemos a plantear a los "festivales, como objeto, y la festivalización, como fenómeno, son sin duda la cristalización de evoluciones que ya han sido constatadas por una gran diversidad de investigadores



“los fenómenos territoriales pueden ser localizados geográfica-histórica-culturalmente y, en tanto teatrales, constituyen mapas específicos que no se superponen con los mapas políticos (mapas que representan las divisiones políticas y administrativas), especialmente los nacionales. La territorialidad del teatro compone mapas que no se superponen con los mapas de la geografía política. También los fenómenos supraterritoriales -no todos- permiten componer mapas específicos (por ejemplo, el mapa del estado de irradiación de una poética abstracta). La culminación del Teatro Comparado es, en consecuencia, la elaboración de una Cartografía Teatral, mapas específicos del teatro, síntesis del pensamiento territorial sobre el teatro”. (Dubatti 2007)

de dominios muy diferentes de distintas disciplinas de las ciencias sociales como la economía, la ciencia política, la sociología o, incluso, la geografía cultural. Como dichas evoluciones conciernen campos de investigación distintos son en general tratadas de forma separada. Aquí, el objeto “festival” nos permite preguntarnos sobre su convergencia.” (Bonet 2009)

Esta “festivalización” -que no siempre es llamada así- participa entonces de una hibridación entre lo permanente y lo efímero, entre lo ascético y lo hedonista, entre lo artístico-cultural y lo turístico-cultural. Se puede observar así la tendencia creciente de los lugares permanentes a organizar “momentos enérgicos y explosivos”, una suerte de momentos excepcionales en el año.

En la actualidad, se encuentran un sinnúmero de eventos llamados festival, así como una enorme diversidad de temáticas, desde festivales de matemáticas, gastronomía o poesía, como agrarios, religiosos, artísticos o médicos. Por esta razón, es difícil delimitar las manifestaciones a incluir en el estudio académico del tema. No es de extrañar, pues, que algunos promotores hayan optado por utilizar otras denominaciones para describir aquellos acontecimientos con características y funciones similares a un festival artístico. Estas distintas denominaciones pueden responder a una especificidad temporal, a pretensiones experimentales o de vanguardia, pasando por razones comerciales.

Algunos de los nombres más usuales para acontecimientos escénicos, audiovisuales o musicales siguen una lógica temporal: semana, quincena, bienal, temporada o jornadas.

Detrás de dichas denominaciones encontramos una yuxtaposición de ideas, desde la efeméride que permite festejar y encontrarse, hasta la idea de mercado en donde

se intercambia y conecta con otros, o la de competición donde se muestra lo mejor de un arte. Y en esta última propuesta nos preguntamos: ¿Mejor según quién? ¿En qué cánones estéticos se paran para la selección? ¿Existe la objetividad? ¿El amiguismo se hace presente? ¿Qué intereses se tienen al momento de la selección?

Historia de los Festivales de Teatro en Latinoamérica

Los festivales de teatro se propagan en toda Latinoamérica convirtiéndose en una oportunidad de aprendizaje debido a la mezcla de distintas compañías. Es Cuba la pionera del primer festival latinoamericano en 1961. Aunque en 1964 tuvo más representación de América Hispana Continental.

Le continuaron varios festivales como, por ejemplo, el de Manizales, Colombia, que tuvo su aparición en 1968. Los festivales se volvieron testigos y jueces de la evolución del teatro latinoamericano legitimando, con su criterio de la especificidad de lo teatral latinoamericano.

Por otro lado, estos eventos, que bien pueden calificarse de celebraciones del teatro, por primera vez permitieron la comunicación de los veintidós teatros hispanoamericanos. Los grupos teatrales fueron sinónimo de lo que debía ser el teatro latinoamericano, como sucedió con el Grupo Escambray (Cuba), el grupo Rajatabla (Venezuela), El Galpón (Uruguay), Teatro Campesino (EUA), ICTUS y El Aleph (Chile), La Candelaria y el Teatro Experimental de Cali (Colombia), el Yuyachkani (Perú), Malayerba (Ecuador), el Teatro de los Andes (Bolivia) y tantos otros; sus éxitos y hasta sus exilios fueron seguidos con ojos observadores desde todos los rincones de nuestra América (Olga Martha Peiva Doria



y Guillermo Schmidhuber De La Mora). Y así, podemos seguir nombrando determinados festivales que se sostuvieron a través de los años y crisis de los diversos países mientras que otros que fueron desapareciendo por diferentes circunstancias.

El Festival Internacional de la Palabra en Escena. Haceres que convoca el Chorrillero es el único festival internacional independiente autogestivo que se ha llevado a cabo durante siete años consecutivos a través de la gestión de Revenir grupo de Teatro, con modalidad independiente en la provincia de San Luis.

El mismo, ha dejado como impronta la oportunidad de vivenciar diversas estéticas y poéticas en sus espectáculos de las artes escénicas desde la propia provincia de San Luis, de Argentina y del mundo; además de las capacitaciones desde diferentes enfoques, técnicas y herramientas de aprendizajes. Siendo la sede principal la Universidad Nacional de San Luis.

Festival Internacional de La Palabra en Escena. Haceres que convoca el Chorrillero

"los fenómenos territoriales pueden ser localizados geográfica-histórica-culturalmente y, en tanto teatrales, constituyen mapas específicos que no se superponen con los mapas políticos (mapas que representan las divisiones políticas y administrativas), especialmente los nacionales. La territorialidad del teatro compone mapas que no se superponen con los mapas de la geografía política. También los fenómenos supraterritoriales -no todos- permiten componer mapas específicos (por ejemplo, el mapa del estado de irradiación de una poética abstracta). La culminación del Teatro Comparado es, en consecuencia, la elaboración de una Cartografía Teatral, mapas específicos del teatro, síntesis del pensamiento territorial sobre el teatro". (Dubatti 2007)



La posibilidad de abordar este tema más profundamente y producir sentido al interrogante, aparece cuando decidimos hacer un registro -a modo historicista- de los resultados del Festival Internacional de la Palabra en Escena. Haceres que convoca el Chorrillero organizado en la provincia de San Luis. En esta tarea, comenzamos a notar ciertas diferencias con otros festivales de otras regiones en los que habíamos participado.

En este recorrido, la constante nos llevó a averiguar al respecto, comprendiendo que estábamos transitando el área epistemológica que aborda lo territorial, lo cartográfico, lo local, lo identitario.

El Teatro se manifiesta como una “estructura-matriz de acontecimiento” (Dubatti, 2007b:31) en la cultura viviente capaz de albergar inserciones o de entablar relaciones periféricas y construir espacios de comunidad con las otras artes y con la vida. Definimos algunas características que diferencian al acontecimiento teatral de los demás acontecimientos.

Una de ellas es que el acontecimiento teatral es convivial, el convivio implica la reunión de dos o más hombres o mujeres, vivos, en persona, en un centro territorial, encuentro de presencias en el espacio y convivencia acotada – no extensa – en el tiempo para compartir un rito de sociabilidad, implica estar con el otro/los otros, pero también con uno mismo, dialéctica del yo-tú, del salirse de sí al encuentro con el otro/con uno mismo, el convivio es efímero e irrepetible, está inserto en el fluir temporal vital (Dubatti, 2007b: 46-47).

Por otro lado, el acontecimiento es poético porque una obra teatral es un cuerpo poético, un ente, que marca un salto ontológico respecto de la realidad cotidiana, este salto produce a su vez una territorialización y desterritorialización en el acontecimiento tanto el convivio como el expectatoria. Este último Concepto nos remite a que la poíesis es observada y significada por un grupo de seres humanos que, si bien son cuerpos territorializados desde su subjetividad y desde el convivio, también; y en simultáneo, se



produce una desterritorialización a partir de las nuevas significaciones que promueve este nuevo ente poético efímero.

Es a partir de estas concepciones que, en el campo de las artes, poésis hace referencia a la fascinación provocada en el momento en que, mediante múltiples fenómenos asociativos aportados por la percepción, los distintos elementos de un conjunto se interrelacionan e integran para generar una entidad nueva denominada estética. Por lo tanto, el estudio de la Poética Teatral, como lo denomina Dubatti, consiste fundamentalmente en

el estudio de los distintos fenómenos asociativos, o si se quiere signos que se asocian, hacia un sentido estético. Estos signos se constituyen por palabras, sonidos e imágenes que forman el ente teatral y que se presenta en el acontecimiento y promueven distintas resonancias significativas en los espectadores.

Ahora bien, el estudio de las diferentes poéticas teatrales en su dimensión territorial, supraterritorial y cartográfica se denomina "Poética Comparada" (Dubatti, 2010:92). Entendemos por dimensión territorial a la consideración del teatro



en contextos geográficos-históricos-culturales singulares. Por consiguiente, el comparatismo surge cuando se problematiza la territorialidad; ya sea por vínculos topográficos de diacronicidad, de sincronicidad y/o de superación de la territorialidad. Los estudios del Teatro Comparado, específicamente de la Poética Comparada, permiten la indagación y problematización de diferentes características que puedan agruparse cartográficamente en conjuntos denominados como teatro regional, teatro argentino, teatro latinoamericano, etc.

Las fronteras se dibujan, se trazan, se desdibujan, se refuerzan de decisiones políticas, guerras, etc. modificando los sentidos y visibilidades de las líneas divisorias que actúan como espacios materiales y discursivos que fijan diferencias entre Norte y Sur, países desarrollados y subdesarrollados, etc. Un ejemplo claro es Israel que, después de la Asamblea General de las Naciones Unidas 1948, le otorga a los Judíos su tierra prometida y constituyéndose en Estado, ocupando unilateralmente el territorio Palestino.

El interés creciente de la “frontera” como un espacio de investigación en el arte, comprendida como ficción, construcción material y discursiva, espacio de regulación cultural, racial, económica, corporal. “La frontera es pues un límite artificial, una construcción material y discursiva que evita el contacto y la hibridez entre pueblos, culturas, etnias, religiones, lenguas” (Judit Vidiella; 2014). La frontera ha acontecido como uno de los conceptos centrales en el análisis de la formación del mundo posmoderno vinculado a:

“una nueva constitución del espacio territorial, sometido a los sucesivos cambios políticos, económicos, sociales y culturales; a los cambios transnacionales y transculturales de la globalización; a los flujos de movilidad de capital y mercancías; a la deslocalización y desregularización de prácticas laborales postfordistas; al control de los procesos migratorios; al bloqueo de mestizajes religiosos, étnicos, etc” (Judit Vidiella; 2014).

Es por ello que se ha convertido no sólo en un espacio de análisis de los tránsitos y movilidades económicas, políticas, corporales, geográficas, culturales, discursivas, entre otras, sino también en una metáfora conceptual que expone las consecuencias materiales de las fronteras

en la vida diaria de las personas, y en la constitución de nuevas formas de explorar la complejidad de la formación identitaria.

En estas Fronteras se encuentran las liminalidades; como la grieta donde se permite plantear los problemas de las creaciones artísticas que se colocan en zonas complejas. Liminalidad es “la tensión de campos ontológicos diversos en el acontecimiento teatral: arte / vida; ficción / no ficción (...)” (Dubatti; 2016).

La liminalidad como condición en la que transcurre el arte, y no puntualmente como estrategia artística de cruces y transversalidades. Desde los inicios la liminalidad es una “brecha producida en las crisis”. Dichas crisis han transformado tanto las realidades de las personas como las realidades de las producciones artísticas.

Al hablar de festivales, centralizamos nuestra atención en San Luis, especialmente en el Festival Internacional de la Palabra en escena. Haceres que convoca el Chorrillero; cuyo comienzo se da en el 2014 a partir de una iniciativa de algunas integrantes del Revenir grupo de Teatro y se empieza a pensarse con el objetivo de contribuir al desarrollo del Teatro en la Provincia de San Luis y a la formación de públicos.

Para referencias respecto a la importancia del teatro remitimos al físico nuclear y Premio Nobel de la Paz 1975 Andrei Sajarov: “Quien no haya visto nunca una naranja, no pedirá una naranja. Nuestra tarea es dar a conocer la naranja y despertar el deseo”. Ambas fundadoras del festival son docentes, investigadoras, actrices y miembros de Revenir-Grupo de Teatro, y la formación de públicos ha sido una inquietud que movilizó al mismo desde el momento que se constituyó como grupo en 1997. Convencidas que, la formación de públicos, es un proceso

que debe planificarse, desarrollarse y llevarse a cabo para formar miradas.

El equipo organizador de la primera edición tenía en claro convocar diversos espectáculos de artes escénicas que se puedan desarrollar en espacios convencionales y no convencionales.

Por otro lado, Revenir grupo de Teatro comenzó a observar la falta de capacitaciones de las artes escénicas que no llegaban a la provincia de San Luis. Es por ello, que se decidió en que en cada edición se realizaron diversas capacitaciones (hay un mínimo de 6 capacitaciones diferentes en cada edición) para que tanto los artistas como los públicos en general se acerquen a formarse en diferentes aristas de las artes escénicas.

Con respecto al nombre del evento, desde el grupo se pensó una característica que nos represente en la provincia de San Luis, un rasgo que sea bien propio y, por otro lado, que se denote que se trata de un festival de artes escénicas. Y nació así el “Festival Internacional de la Palabra en Escena. Haceres que convoca el Chorrillero” ¿Por qué la “palabra en escena”? ¿Qué es “Chorrillero”? ¿A qué se refiere con “Haceres”? La palabra en escena, se propone desde el lugar que todo lo que se lleva a la escena hay algo que se quiere decir, algo para expresar y decodificar y esa palabra podría ser oral, expresiva, bailada, performática, etc. Por otro lado, “se llama Chorrillero¹ porque nace encajonado en el Sudeste de la zona de “El Chorrillero”... implacablemente frío, decidido a arremeter con todo lo que se le ponga por delante... todos lo respetan y lo reciben como “puntano”... pero nadie lo ama ni lo soporta”. Y la palabra Haceres viene del quehacer a una actividad, a algo que se realiza por placer. Y así es como nace el nombre del evento.

1 Nos explicaba Pablo Melto en una entrevista 2017.



Después de mucha labor organizativa, se lleva a cabo del 5 al 8 de agosto del 2015 la primera edición del Festival Internacional de la Palabra en Escena. Haceres que convoca el Chorrillero con doce funciones y seis talleres de capacitaciones, con sede en San Luis Capital. Los espacios principales donde se desarrolló el evento fueron dentro de la Universidad Nacional de San Luis: Auditorio Mauricio Lopez, Microcine y Aulas del IV Bloque. Con respecto a los espacios no convencionales se realizó la inauguración en la Plaza Pringles con más de 200 alumnos y alumnas que tenían la materia teatro en su institución educativa (con entrada libre y gratuita), junto a una función en un espacio no convencional en el restaurant “Lo de Mollo” y una función en el establecimiento de un jardín de infantes privado de la capital.

Los y las artistas que participaron de la primera edición fueron las siguientes:

- Carolina Rueda (Colombia)
- Pep Bruno (España)

- Jaqueline Rico (Colombia)
- Darwin Caballero (Colombia)
- Claudio Pansera (CABA)
- Emilce Brusa (La Plata)
- Alejandra Paniagua (Córdoba)
- Inés Hidalgo (Neuquén)
- Ely Navarro (Neuquén)
- Celeste Domínguez (San Luis)
- Nadine Barbieri (Córdoba)
- Mabel Redona (San Luis)
- Adriana Durigutti (San Luis)
- Under Stand Up (San Luis)
- Enzo Mottura (San Luis)
- Pablo Melto (San Luis)
- Luis Vilchez (San Luis)
- Andanzas (San Luis)
- Alas Letras (San Luis)

Esta edición tuvo la particularidad de contar con una obra de teatro convencional, mientras que los demás espectáculos fueron unipersonales de narración oral, stand up y un grupo de danza folclórica contemporánea.

Además, las capacitaciones tuvieron puntaje docente y se dictaban en horarios de la mañana y tarde; posibilitando de esta manera que diversos públicos se acerquen a las capacitaciones y al teatro.

Al finalizar el evento, se abrió la convocatoria para el año siguiente donde las compañías podían enviar por mail sus espectáculos y dossier.

La Segunda edición del Festival Internacional La Palabra en Escena. Haceres que convoca el Chorrillero del 2016 se realizó del 8 al 13 de agosto con sedes en San Luis y como sedes nuevas se agregaron Villa Mercedes y La Punta. Además, se modificó la gráfica junto con el logo.

La inauguración en la Plaza Pringles de San Luis se realizó con los siguientes grupos y artistas: Labandina (Estancia Grande), Enzo Mottura, (San Luis), Teatro del Infinito (Chubut), Luis Vilchez (San Luis), Mabel Redona (San Luis), Pablo Melto (San Luis) y Los Totitos (San Luis) con entrada libre y gratuita.

En la segunda edición se realizaron veintisiete funciones entre las tres sedes y seis talleres de capacitaciones entre San Luis y Villa Mercedes. Las funciones se realizaron en el Auditorio Mauricio Lopez, Microcine, Hall del Auditorio Mauricio Lopez, Teatro Sagrado Corazón, Microcine del Colegio Nacional, Restaurant Cerrado por Derribo, Teatro la Oveja Negra y en varias instituciones educativas de las tres sedes. Brindando la posibilidad de que las escuelas puedan participar y no tengan que movilizar al alumnado al teatro, cosa que causa muchas dificultades. Por otro lado, hubo cuatro stands (libros nuevos, usados y revistas locales) previos a las funciones de las noches en el hall del Auditorio Mauricio Lopez.

Los artistas que participaron del II Festival Internacional La Palabra en Escena.

Haceres que convoca el Chorrillero fueron:

- Pia Cordova (Venezuela)
- Miguel Fo (España)
- Gazel Zayad (Colombia)
- Labandina (Estancia Grande),
- La Tía Tota (San Luis)
- Descalzos Teatro y Danza (Villa Mercedes)
- Enzo Mottura, (San Luis),
- Teatro del Infinito (Chubut),
- La Oveja Negra (Villa Mercedes)
- Luis Vilchez (San Luis),
- Marisa Aguirre (Villa Mercedes)
- Mabel Redona (San Luis),
- Pablo Melto (San Luis)
- Coro de la Universidad (San Luis)
- Al Andalus (San Luis)
- Amanda Ferrecio (San Luis)
- Adriana Durigutti (San Luis)
- Matias Serrano (Mendoza)
- Los Totitos (San Luis)

En esta edición participaron más lenguajes artísticos tales como: teatro, danza y música. Abriendo cada vez más el abanico de La Palabra en Escena.

Luego del evento se abrió la convocatoria para que las compañías y artistas puedan inscribirse y participar de la edición 2017.

En la tercera edición realizada en 2017 hubo varios cambios; debido a que fue un año muy especial porque Revenir Grupo de Teatro cumplía 20 años y a partir de observaciones sobre ediciones pasadas se tomó la decisión, desde el equipo de trabajo, de hacer algunas actividades nuevas y modificar algunas otras.

Se modifica su ubicación temporal pasándose al mes de junio considerando que agosto era muy cercano al receso invernal de las instituciones educativas. Realizándose, de esta manera, en el primer semestre del año. Se descartó el segundo semestre por dos motivos: por un lado comienza el programa La escuela va al



Teatro organizado por el INT provincial. Por otro lado, para los artistas internacionales, julio, agosto y septiembre son meses muy fuertes de festivales en Europa. Es decir, que analizando todas estas circunstancias, la organización del evento decide trasladarlo al mes de junio.

El III Festival Internacional de la Palabra en Escena. Haceres que convoca el Chorrillero 2017 duró más días, tomando lugar desde el 3 al 10 de junio. Y en festejo de los 20 años de Revenir Grupo de Teatro se realizó una revista de distribución libre y gratuita, la cual incluía artículos de: Mag. Patricia de La Torre (Mendoza), Lic. Alberto Palasi (San Luis), Actor Mario Moretini (Chubut), Narrador Pep Bruno (España), Pedagoga Debora Astrosky (CABA), Narrador Darwin Caballero (Colombia), Ana Giraldez (Chubut), se realizó una entrevista a Marcelo Di Gennaro por cumplir 30 años haciendo teatro, Lic. Daiana Calabrese (San Luis) y Prof. Sandra Boso (San Luis).

La inauguración del III Festival Internacional de la Palabra en Escena. Haceres que convoca el Chorrillero ocurrió en el hall del Auditorio Mauricio Lopez acompañando la primera muestra fotográfica "La Palabra en Imagen". Con el concepto de poner en imagen lo trascurrido años anteriores en el Festival Internacional de la Palabra en Escena. A continuación, se realizó la presentación de la primera revista La Palabra en Escena para volver al Hall con un encuentro de narración oral local y culminar el primer día con un espectáculo en el Auditorio Mauricio López.

En esta edición se realizaron las actividades en: Auditorio Mauricio López, Microcine, Teatro Sagrado Corazón, Centro Cultural José La Vía, Restaurant Cerrado por Derribo, Hall del Auditorio Mauricio López, Sum de El Volcán y en varias instituciones educativas de San Luis, Villa Mercedes, La Punta y Juana Koslay.

La tercera edición continuó con treinta funciones y once talleres de capacitaciones. Participaron los y las siguientes artistas:

- Kalen Compañía Teatral (Chile)
- Idilio Circus (Uruguay)
- Toña Pineda (Venezuela)
- Teatro Universitario San Luis (San Luis)
- Enzo Mottura, (San Luis),
- Maria Mercedes Di Benedetto (CABA)
- Fabio Boso (San Luis)
- 44 Teatro (Córdoba)
- Alberto Palasi (San Luis)
- Teatro del Infinito (Chubut),
- Luis Vilchez (San Luis),
- Mabel Redona (San Luis),
- Tomas Grey (Córdoba)
- Pablo Melto (San Luis)
- Ana Giraldez (Chubut)
- Escena Producciones (San Luis)
- Ester Trozzo (Mendoza)
- Carlos Vera da Souza (San Luis)
- Revenir Grupo de Teatro (San Luis)
- Andanzas (San Luis)
- La Bandina (Estancia Grande)
- Adriana Durigutti (San Luis)
- Martin Barroso (San Luis)
- Juan Palomino (CABA)
- Osvaldo Rudavetz (San Luis)

Revenir grupo de Teatro quedó sorprendido por la cantidad de públicos que se acercaron a realizar las capacitaciones y a vivir las diferentes funciones. Fue un año donde el festival creció de una forma significativa, instalándose socialmente que todos los junios se desarrollaría el Festival Internacional de la Palabra en Escena. Haceres que convoca el Chorrillero. Se abrió convocatoria para el 2018, donde los inscriptos debían llenar un formulario digital con sus datos. Esto brindó una prolijidad y una agilidad a la organización, para no tener que contestar unos doscientos mails como sucedía años anteriores. En esta oportunidad se inscribieron 205 espectáculos de diferentes lugares.

El IV Festival Internacional de la Palabra en Escena se realizó del 1 al 9 de junio en las localidades de San Luis, Villa Mercedes y La Punta. Además, se realizaron dos funciones en el Volcán y en Juana Koslay. Participaron los siguientes artistas:

- Compañía del Revés (CABA)
- Adriana Durigutti (San Luis)
- Javicho Soria (Bolivia)
- La Llave Maestra (Chile)
- Edurne Rankin (España)
- Asociación de Guinista San Luis (San Luis)
- Demiurgos (San Luis)
- Grupo Concertado San Luis (San Luis)
- Teatro del Infinito (Chubut)
- Teatro Universitario San Luis (San Luis)
- Ana Giraldez (Chubut)
- Norma Baez (San Luis)
- Revenir Grupo de Teatro (San Luis)
- Daniel Dalmaroni (CABA)
- Carlos Vera da Souza (San Luis)
- Proyecto entre Historias y Canciones (San Luis)
- Luis Mottura (San Luis)
- Mabel Redona (San Luis)
- Pablo Melto (San Luis)
- Luis Vilchez (San Luis)
- Las Violetas (Villa Mercedes)
- Insólito Grupo Teatral (Córdoba)

Además, se editó la segunda revista LA PALABRA EN ESCENA con distribución libre y gratuita. La revista se presentó en el Microcine de la Universidad Nacional de San Luis y los autores que participaron fueron: el Dr. Jorge Dubatti (CABA), Dra. Ester Trozzo (Mendoza), Martin Vazquez (Ecuador), Lic. Daiana Calabrese, Especialista Marisol Iturralde (Villa Mercedes), entrevista a Chuni Zunilda, Mag. Susana Lage (San Juan) y Prof. Sandra Boso. En dicha edición se realizaron las actividades en los siguientes espacios: Auditorio Mauricio López, Microcine, Teatro Sagrado Corazón, Centro Cultural José La Vía, Restaurant Española Way, Hall del



Conclusión

En el trabajo de investigación desarrollado, optamos por un camino genealógico con una epistemología teatral poniendo como foco el Festival Internacional de la Palabra en Escena. Haceres que convoca el Chorrillero.

Comenzamos partiendo con la idea de Festivales, como objeto, y la Festivalización, como fenómeno; incluyendo esta práctica vinculada al teatro y a las artes escénicas.

Luego nos adentramos en la “estructura-matriz de acontecimiento” (Dubatti, 2007b:31), en la cultura viviente capaz de albergar inserciones o de entablar relaciones periféricas y construir espacios de comunidad con las otras artes y con la vida. Definimos algunas características que diferencian al acontecimiento teatral de los demás acontecimientos. El acontecimiento teatral es convivial, el convivio implica la reunión de dos o más hombres o mujeres, vivos, en persona, en un centro territorial, encuentro de presencias en el espacio y convivencia acotada.

El acontecimiento es poético porque una obra teatral es un cuerpo poético, un ente, que marca un salto ontológico respecto de la realidad cotidiana, este salto produce a su vez una territorialización y desterritorialización en el acontecimiento tanto el convivial como el expectatorial.

Entonces, la Poética Teatral, como la denomina Dubatti, consiste fundamentalmente en el estudio de los distintos fenómenos asociativos, o si se quiere, signos que se asocian hacia un sentido estético.

El interés creciente de la “frontera” como un espacio de investigación en el arte, comprendida como ficción, construcción material y discursiva, espacio de regulación cultural, racial, económica, corporal. En estas Fronteras se encuentran las

liminalidades como la grieta donde se permite plantear los problemas de las creaciones artísticas que se colocan en zonas complejas. Liminalidad es la tensión que se produce en las fronteras en diferentes aconteceres: arte / vida; ficción / no ficción; titeres / actores, etc.

Al hablar de festivales, centralizamos nuestra atención territorial en San Luis, especialmente en el Festival Internacional de la Palabra en escena. Haceres que convoca el Chorrillero; que comienza en el 2014 a partir de una iniciativa de algunas integrantes del Revenir grupo de Teatro y empieza a pensarse con el objetivo de contribuir al desarrollo del Teatro en la Provincia de San Luis y a la formación de públicos.

La primera edición del festival se realizó en San Luis Capital, principalmente, en la Universidad Nacional de San Luis. Participaron: narradores, poetas, alumnos y alumnas de escuelas secundarias desde la materia de Teatro y un grupo de teatro. Además de las 6 capacitaciones que se produjeron. Los lugares que participaron fueron: Colombia, España, Buenos Aires, La Plata, Córdoba, Neuquén y San Luis.

En la segunda edición del festival se sumaron nuevas sedes: Villa Mercedes y La Punta, además de seguir con la sede principal de San Luis Capital. Participaron: actores, actrices, narradores, poetas, músicos, bailarines, bailarinas, stands, directores y grupos de teatro. Los lugares de procedencia desde los que participaron fueron: Colombia, Venezuela, España, Villa Mercedes, San Luis, Estancia Grande, Chubut y Mendoza.

La tercera edición del festival se realizó en las sedes: San Luis, Villa Mercedes, La Punta y abriendo sede en Potrero de los Funes, además se hicieron funciones en El Volcán y en Juana Koslay. Participaron: actores, actrices, narradores, poetas, mú-

sicos, bailarines, bailarinas, stands, dramaturgos y grupos de teatro. Los lugares que participaron fueron: Chile, Venezuela, Uruguay, CABA, Chubut, San Luis, Juana Koslay, Córdoba y Mendoza. Además se realizó la primera edición de la revista La Palabra en Escena 2017, en el marco de los festejos de los 20 años de Revenir Grupo de Teatro y una gran muestra fotográfica sobre las ediciones anteriores del festival, en el Hall de la Universidad Nacional de San Luis. Ambas actividades fueron de forma libre y gratuita.

La cuarta edición del festival se realizó en las sedes: San Luis, Villa Mercedes, La Punta; con funciones en el Volcán y Juana Koslay. Participaron: actores, actrices, narradores, poetas, músicos, bailarines, bailarinas, dramaturgos y grupos de teatro. Los lugares que participaron fueron: Chile, España, Bolivia, CABA, Chubut, San Luis, Juana Koslay, Córdoba y Villa Mercedes. Además, se realizó la segunda edición de la revista La Palabra En Escena 2018 y una muestra fotográfica sobre imágenes del festival anterior. Se realizó como primera vez una entrevista en vivo realizada por Norma Báez al dramaturgo Daniel Dalmaroni (CABA).

Desde Revenir grupo de teatro estamos felices de que el evento de artes escénicas se haya establecido socialmente y sea esperado todos los años por públicos que asisten habitualmente, como otros públicos nuevos a quienes se les despiertan sus inquietudes por primera vez. También sabemos todo el esfuerzo que fue sostenerlo durante cuatro años consecutivos, a pesar de las crisis por las que pasó nuestro país y que, gracias al apoyo del Instituto Nacional del Teatro, se evalúa con la máxima calificación, valorando y acompañando al Festival Internacional de la Palabra en Escena. Haceres que convoca el Chorrillero.

Es por todo el recorrido realizado que

afirmamos que el Festival Internacional De La Palabra en Escena. Haceres que convoca el Chorrillero brindó la posibilidad de formación de públicos, de intercambio de artistas provinciales, nacionales e internacionales y capacitaciones diferentes enfoques de artes escénicas. Permitiendo la posibilidad de que el teatro de San Luis se siga produciendo, innovando y creciendo como corresponde a todo fenómeno cultural.

Bibliografía

- Bonet Lluís (2009). Tipologías y modelos de gestión de festivales. Bissap Consulting SL. Con la colaboración de la Fundación Romea y de la Universidad de Barcelona. España
- Dieguez Ileana (2014) Escenarios Liminares, Paso de Gato, DF. México
- Dubatti Jorge (2007) Filosofía del Teatro I. Convivio, Existencia, Subjetividad, Atuel, CABA, Argentina
- Dubatti Jorge (2008) Cartografía Teatral. Introducción al Teatro Comparado. Argentina Atuel.
- Dubatti Jorge (2009) Concepciones de Teatro. Poéticas teatrales y bases epistemológicas. Argentina. Colihue.
- Dubatti Jorge (2009). Territorialidad, Historicidad: Para una reformulación del estudio de las poéticas teatrales. Afuera, Estudio de Crítica Cultural, Año IV, N° 7. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.
- Dubatti Jorge (2016) Teatro-Matriz, Teatro Liminal, Atuel, CABA, Argentina
- Pavis, Patrice (2011). Diccionario del Teatro. Dramaturgia, estética, semiótica. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Pelletteri, Osvaldo (2005). Historia del Teatro Argentino en las provincias. Volumen 1. Buenos Aires: Galerna.
- Pelletteri, Osvaldo (2007). Historia del Teatro Argentino en las provincias. Volumen 2. Buenos Aires: Galerna.
- Vidiella Judit (2014) "De fronteras, cuerpos y espacios liminales", en Visualidades, revista de programa de maestrado em cultura visual. vol.12 n° 1, pp. 78-99.

UNA SISTEMATIZACIÓN DE LOS MOTIVOS DE CONSULTA DEL CENTRO INTEGRAL DE ATENCIÓN PSICOLÓGICA

Humberto Camilo Campana

Autor: Humberto Camilo Campana

Dirección de correo: camilus_campana@hotmail.com.ar

Pertenencia institucional: Secretaría de Extensión,
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de San Luis

Introducción:

El presente trabajo implica una comunicación parcial de los resultados obtenidos por el autor, en la realización de su Trabajo Integrador Final para acceder al título de Licenciatura en Psicología. Apunta a una sistematización de los motivos de consulta registrados por el Centro Integral de Atención Psicológica durante el período 2019, dado que a partir del año 2020 la situación de aislamiento social y solidario, debida a la pandemia de Covid-19, obligó a una suspensión de los servicios del CIAP (Universidad Nacional de San Luis, R. R. N° 401/2020), situación que continuó durante el presente año (Universidad Nacional de San Luis, R. R. N° 635/2021). En este sentido, entonces, la presente sistematización se ubica en el contexto de diversos trabajos que vienen realizándose en el mundo hispanohablante, y que apuntan a caracterizar a las poblaciones de consultantes que asisten a los centros de atención universitaria. Así, autores como Colón Llamas et al (2019), Maroto Vargas et al (2017) López Jaramillo et al (2012), Moreno Menéndez et al (2012), Muñoz Martínez y Novoa Gómez (2012) Labrador et al (2010) y en el territorio nacional Quesada (2004), insisten en la importancia de poder realizar integraciones de la información disponible, de suerte de poder estandarizar el lenguaje utilizado para describir los motivos de consulta, como así también sentar las bases para ulteriores investigaciones y tener una visión de conjunto del trabajo cotidiano realizado en estos Centros.

Fundamentación:

Sobre el Centro Integral de Atención Psicológica.

El Centro Integral de Atención Psicológica

depende de la Secretaría de Extensión de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de San Luis. Su creación se produjo en el año 2014 a partir de la Ordenanza N°004/2014 (Facultad de Psicología, 2014), y con respecto a la misión del CIAP el documento de la Ordenanza señala los siguientes puntos:

- Favorecer la relación de la Facultad de Psicología con la comunidad a través de la prestación de servicios especializados de relevancia y calidad.
- Ofrecer un ámbito para la práctica supervisada en la formación de grado y posgrado.
- Coordinar acciones de servicio con otros órganos de la Universidad y con Organizaciones/Instituciones del medio local, regional y nacional, a través de convenios de cooperación y asistencia recíproca y sus actas complementarias respectivas.
- Ofrecer al profesional graduado/a un espacio institucional de formación profesional que sirva como nexo para su inserción laboral.

A su vez, con respecto a las funciones del CIAP, la Ordenanza postula las siguientes:

1. Organizar, sistematizar y planificar programas y actividades de servicio y extensión que den respuestas a las demandas del medio.
2. Organizar los servicios especializados a problemáticas y necesidades perfectamente delimitadas.
3. Coordinar acciones con otros servicios, programas y proyectos de la Universidad, así como de Instituciones/Organizaciones Sociales.
4. Incluir en sus servicios, programas y proyectos a estudiantes de grado y posgrado, graduados/as, bajo la responsabilidad de la Facultad de Psicología.

5. Articular con Grupos de Servicios arancelados de la Facultad de Psicología.

6. Asesorar a la Facultad en las necesidades y problemáticas de la Comunidad para diseñar estrategias de abordaje.

7. Articular con las carreras de grado y posgrado, proyectos de investigación y de extensión para ser un espacio de práctica profesional supervisada.

De este modo, se entiende que el CIAP constituye un centro de la Facultad de Psicología que busca ante todo articular a la misma con la Comunidad, fundamentalmente a través del ofrecimiento de programas y servicios que tiendan a dar respuestas a la demanda del medio. Ahora bien, dado que actualmente el CIAP carece de lo que desde Fernández Álvarez et al (2008) se entiende como un Equipo de Investigación dedicado a la computarización y recolección de la información de los consultantes en bases de datos, con lo cual no existen procesos de sistematización cuantitativa de la información disponible; se infiere, entonces, la importancia de poder avanzar hacia una sistematización de los motivos de consulta presentados por la población de consultantes que asisten a esta institución.

Sobre los motivos de consulta.

Siguiendo a Muñoz Martínez y Novoa Gómez (2012) se entiende que, antes de poder realizar investigaciones sobre el tema, es necesario poder delimitar qué se entiende por motivo de consulta. En este sentido, Rodríguez (2007, citada en Muñoz Martínez y Novoa Gómez, 2012) señala que “el motivo de consulta no es un problema, es una comunicación inicial que denota inquietud y alarma” (p. 26). No obstante, desde Martínez Farrero (2006) se entiende que es un error considerarlo como una mera puerta que abre la exploración para el diagnóstico clínico

propiamente dicho, según las categorías que maneje el profesional, relegando al motivo expresado empíricamente por el paciente a un lugar de importancia secundaria, cuando no completamente desechado. Así, esta autora plantea que en Psicología no es posible ni deseable disociar completamente el motivo de consulta del diagnóstico psicopatológico ya que, a diferencia del diagnóstico médico, el diagnóstico clínico psicológico, para poder ser conducente a alguna intervención terapéutica efectiva, debe estar mediatizado por la participación del propio paciente. A su vez, señala que la diferencia entre la demanda al psicólogo clínico y el motivo de consulta es que mientras que el último se limita a la expresión en bruto del padecer del consultante, la demanda implica además una reformulación del problema de suerte que sea clínicamente practicable. Esto requiere de un proceso complejo, en el que se deben sopesar distintos aspectos (como los intentos previos de solución por parte del consultantes, sus antecedentes clínicos y de desarrollo psicosocial, el tiempo transcurrido entre el surgimiento del malestar y su petición de ayuda profesional, tratamientos previos, la significación que le atribuye a sus problemas y en qué grado están impactando su vida personal, etc.), tener en cuenta la dinámica de desarrollo del proceso mismo (pudiéndose distinguir distintas fases de la demanda), y realizar reformulaciones clínicas de los problemas que manifiesta el consultante de suerte que lo incluyan como protagonista de la resolución de los mismos, tal como destacan Fernández Álvarez et al (2008). Se trata, por tanto, de un fenómeno complejo que se va determinando a lo largo de las distintas fases del proceso terapéutico. No obstante, existen evidencias que sugieren que una buena entrevista de admisión, en la que se realiza un buen registro del motivo de consulta y características de la persona,

resulta fundamental para la totalidad del proceso terapéutico, en la medida en que la misma fortalece la alianza terapéutica, la adhesión del consultante al encuadre de trabajo (con su consecuente actitud favorable de la estrategia de tratamiento sugerida) y su continuidad a lo largo de todo el proceso terapéutico, amén de constituir una instancia que de por sí presenta un cierto valor terapéutico, en la medida en que le permita al consultante sentirse aceptado y comprendido, tal como señalan Soave y Maneu (2018). De ahí que se pueda concluir junto a López Jaramillo *et al* (2012) que, aun cuando pueda plantearse que la utilización de categorías diagnósticas facilita el uso de un lenguaje común para las investigaciones, para los fines estrictamente terapéuticos la correspondencia entre las necesidades expresadas por las personas y el registro realizado por parte de los psicólogos favorece un mayor compromiso de éstas para con el proceso terapéutico en su conjunto.

Antecedentes de sistematización.

Siguiendo a Tamayo-Tamayo (2003) se entiende que “El ideal de la ciencia es la sistematización, es decir, el logro de una interconexión sistemática de los hechos; ya que las proposiciones aisladas no constituyen una ciencia, es necesaria la integración” (p. 16). A su vez, Colón Llamas *et al* (2019) señalan que

El incremento de la demanda de atención psicológica en los centros universitarios y la diversidad de las personas que asisten a los mismos evidencian la importancia de conocer las características de la población consultante y sus pedidos de ayuda, con el fin de producir información relevante que oriente el diseño futuro de estrategias de evaluación e intervención a nivel de la atención clínica y psicosocial (p. 3).

Esto mismo tiene su contraparte en el sistema sanitario a nivel nacional. De ahí que, en el Plan Nacional de Salud Mental (Ministerio de Salud de la Nación, 2013), se señale precisamente que:

Los sistemas de registro e información del sector de la Salud son un elemento clave para reducir la brecha existente en términos de información y apoyar el gerenciamiento de servicios; no deben ser un simple mecanismo de recopilación de datos, sino que deben convertirse en una herramienta para la acción. (p. 17-18).

De este modo, diversos autores del mundo hispanohablante han realizado investigaciones en las que apuntan a la sistematización de la información de las poblaciones de consultantes que asisten a los centros universitarios, que funcionan como espacios que ofrecen servicios de atención psicológica a la comunidad, cumpliendo con las funciones de transferencia a la misma a la par que ofreciendo instancias de formación práctica en los niveles de grado y posgrado para los profesionales psicólogos en formación (Colón Llamas *et al*, 2019; López Jaramillo *et al*, 2012; Moreno Menéndez *et al* 2012; Muñoz Martínez y Novoa Gómez, 2012; Labrador *et al*, 2010).

Dentro del territorio nacional se destaca el trabajo de Quesada (2004), quien presentó un trabajo de sistematización de la información de consultantes que asistieron al Servicio de Psicología de la Dirección de Salud y Asistencia Social de la Universidad de Buenos Aires, en el cual apunta a establecer lineamientos puedan ser comprendidas por otros servicios similares, sea para la elaboración diagnóstica, como para brindar datos sistematizados para ser recuperados por futuras investigaciones. De esta manera, presenta una clasificación en la

que distingue datos de tipo demográfico (facultad de procedencia, edad, sexo, condición de migrado o no), motivos de consulta y su variación en la población, tomando como muestra las fichas clínicas de los consultantes que asistieron durante el período 1998 y 2001.

Para la categorización de la variable motivos de consulta, presenta una clasificación de 5 categorías no excluyentes entre sí, a saber:

1. Problemática social: implica problemas referidos a las exigencias que lo social le plantea al individuo. Por ejemplo, dificultades en la elección vocacional, los vínculos con las personas del ámbito laboral, amistades, dificultades para conseguir empleo, preocupaciones por el rendimiento académico, etc.
2. Problemática familiar: implica problemas relacionados a las relaciones con los padres, hermanos, entre padres, etc.
3. Problemática de pareja : implica dificultades para iniciar o mantener relaciones de pareja, insatisfacción con la calidad de las relaciones, etc.
4. Problemática con la sexualidad: refiere a inhibiciones, disfunciones, problemas en la elección de objeto.
5. Síntomas somáticos: implica trastornos que se expresan en el cuerpo, síntomas somáticos que carecen de causalidad orgánica

Los resultados a los que arribó muestran que la mayoría de consultantes provinieron de la Facultad de Psicología, eran de sexo femenino, y que la mayor parte de los motivos de consulta estuvieron comprendidos por las categorías problemática social, problemática familiar y problemática de pareja, situación que la autora relaciona con la crisis

socioeconómica producida en la Argentina durante el período examinado.

Por otra parte, en la esfera transnacional hispanohablante se destaca la producción de Maroto Vargas et al (2017), quienes realizaron un trabajo de sistematización de la información contenida en el Centro de Atención Psicológica de la Universidad de Costa Rica durante el período 2004-2013, con el objetivo principal de conocer las características sociodemográficas y el motivo de consulta de las personas que asistieron durante el período consignado, a la par que identificar posibles líneas de investigación y contribuir a la estandarización del lenguaje utilizado para el registro de los motivos de consulta. Así, presentan una clasificación en la que distinguen en información referida al expediente administrativo (año en que hizo el proceso terapéutico, tiempo de espera entre el momento en que solicitó la cita hasta que recibió la atención, cantidad de sesiones, estudiante que lo atendió, nombre del docente responsable del curso y nombre del docente supervisor), información demográfica (sexo, edad, residencia y ocupación) y motivos de consulta, para cuya categorización presentan una clasificación de 20 categorías.

Los resultados a los que arribaron muestran que la mayor parte de los motivos de consulta estuvieron aglutinados en las categorías *problemas familiares* (10%), *problemas de disciplina o crianza* (7,8%), *alteración emocional* (7,4%).

Cabe destacar que se determinó seleccionar estos dos estudios, debido a que en los mismos sus autores adoptan el criterio explícito de no buscar adecuar los motivos de consulta a criterios de los modelos diagnósticos, como DSM o CIE, como así tampoco desarrollar nuevas categorías con fines diagnósticos, tal como señalan Maroto Vargas et al (2017), sino atender

a la presentación que el propio consultante hace de su padecimiento, tal como apunta Quesada (2004); criterio que se tomó también para el presente trabajo.

Objetivos:

- Analizar los motivos de consulta correspondientes al año 2019.
- Realizar una clasificación sistemática de los motivos de consulta en el período señalado.

Metodología:

Se aplicó una investigación de tipo estadístico-descriptiva, en donde tal como señalan Yuni y Urbano (2014) se apunta a hacer una descripción general de la muestra que se estudió, a partir de sus atributos, pero sin llegar a la comprobación de hipótesis.

Unidades de análisis.

Las unidades de análisis estuvieron dadas por los protocolos de admisión de los consultantes que ingresaron a través del servicio de admisión del CIAP durante el año 2019, de suerte que cuentan, precisamente, con un protocolo de admisión. De esta forma se incluyen las admisiones y re-admisiones del mencionado período, y se excluyó la información referida a servicios que, aunque puedan haber funcionado durante el período seleccionado en el CIAP, no realizaron admisiones por el servicio de admisión, con lo cual carecen de registros a partir de los cuales poder recolectar su información. Esto da como resultado un total de 144 protocolos de admisión.

Instrumentos.

Se emplearon los programas *Micro-*

soft Excel, para la construcción de matrices de datos, y *IBM SPSS Statistics* para su procesamiento estadístico.

Procedimientos.

Desde Ferrero (2000) se entiende que toda práctica investigativa en Psicología no sólo debe ajustarse a estándares técnicos y científicos de la mayor calificación posible, sino asimismo a estándares y compromisos éticos. Así, en un primer momento de la investigación se consultaron los documentos *Principios Éticos de los Psicólogos y Códigos de Conducta* de la *American Psychological Association* (2010), *Código de Ética de la Federación de Psicólogos de la República Argentina* (2003), y la *Resolución 1480/11 Guía para la Investigación con Seres Humanos* del *Ministerio de Salud de la Nación* (2011). En los mismos se plantea que en caso de realizar investigaciones con documentos, fichas clínicas o protocolos de admisión, se puede prescindir de las instancias de solicitud de consentimiento informado, debiendo no obstante el investigador, velar porque la información obtenida no pueda ser reconducida a las personas de las que se han extraído los documentos. Además, se debe contar con la autoridad de las autoridades responsables del establecimiento. De esta forma, se pidió autorización para trabajar con el material correspondiente a la docente Mgtr. Teresa Correa, que al momento de la elaboración de este trabajo era la Coordinadora del CIAP. Luego, se adoptó el sistema numérico con el que el CIAP ha realizado la nomenclatura del registro de sus consultantes, para identificar cada protocolo de admisión, y se volcó la información en tablas de Excel, evitando de esta forma cualquier referencia a la identidad y datos personales particularizantes de las personas de los consultantes.

Finalmente, se analizaron los motivos de

consultas presentes en cada protocolo, y se los clasificó tomando en cuenta las clasificaciones previas realizadas por Quesada (2004) y Maroto Vargas *et al* (2017), cuando se encontraron coincidencias; y se elaboraron categorías propias *ad hoc* para aquellos contenidos que no quedaban bien diferenciados según las clasificaciones mencionadas. De esta manera, se construyó una categorización con 21 categorías no excluyentes entre sí, a saber:

1. Abuso sexual violación: implica referencias a situaciones de abuso sexual y/o violación que haya padecido el consultante.
2. Agresividad: implica referencias a manifestaciones de agresividad física o verbal contra terceros o contra sus propiedades.
3. Problemas alimenticios: implica referencias a dificultades en el comportamiento alimenticio, abarcando atracones, restricción de la ingesta, que se rehúse a comer, auto-provocación de regurgitaciones, temor a determinados alimentos, etc.
4. Síntomas de ansiedad: implica cualquier referencia a sintomatología propia de los estados de ansiedad, tales como inquietud, nerviosismo, temor.
5. Problemas de aprendizaje: implica cualquier referencia la dificultad o imposibilidad de adquirir los conocimientos y destrezas exigidas por el sistema educativo.
6. Problemas de control de esfínteres: implica referencias a dificultades en la conducta excrementicia, tales como enuresis, encopresis, constipación, etc.
7. Síntomas de déficit atencional e hiperkinesia: implica referencias a dificultades para focalizar y/o mantener la atención, como para permanecer quieto en su lugar de trabajo o según lo que requieren las normas de convivencia de la escuela o el hogar, por ejemplo, es inquieto, movedizo, no presta atención cuando se le habla,

responde antes de que se le termine de formular la pregunta, es disperso, etc.

8. Demanda institucional: se utiliza esta categoría para dar cuenta de aquellos casos en los que el consultante no refiere ningún malestar personal, sino simplemente que asiste debido a que se lo exigen otras instituciones (por ejemplo, la escuela, el Sistema Judicial, otro profesional de la salud, etc.).

9. Síntomas depresivos: implica cualquier referencia a sintomatología propia de los estados depresivos, tales como llanto, tristeza, culpabilidad excesiva, pérdida del interés o la capacidad para el placer, atravesamiento de procesos de duelo por pérdida de afectos, trabajo, mudanzas o abstracciones semejantes, etc.

10. Problemas de desarrollo: se utiliza esta categoría para dar cuenta de cualquier manifestación de dificultades en el desarrollo señaladas por el consultante, sea en los aspectos físicos, cognitivos o psicosociales, como, por ejemplo, referencias a retraso mental, retraso emocional, retraso madurativo, trastorno del desarrollo, etc.

11. Problemas de disciplina o crianza: implica referencias a que los padres, docentes o adultos responsables señalen la dificultad para que el menor acate y acepte internamente los límites y normas de conducta.

12. Enfermedad física: se utiliza esta categoría para dar cuenta de aquellos casos en que la persona asiste porque concursa una enfermedad física, o padece secuelas de una enfermedad, o bien teme a las posibles consecuencias de una enfermedad, por ejemplo, porque se lo han diagnosticado o percibe síntomas.

13. Problemática familiar: implica referencias a dificultades en el ámbito familiar

en sentido amplio. Por ejemplo, conflictos y peleas entre los miembros de la familia, insatisfacción con las relaciones familiares, dificultades para la resolución de conflictos, cambios y/o problemas al interior de la familia, situaciones de adopción y de conocimiento de la propia identidad biológica del consultante, etc.

14. Habilidades sociales: implica referencias a dificultades para relacionarse con los demás en situaciones sociales, tales como no poder afrontar asertivamente los conflictos, sentirse inseguro, timidez, sentirse solo no poder relacionarse con los demás, no poder expresar sus deseos y necesidades, etc.

15. Pensamiento de muerte: se utiliza esta categoría para dar cuenta de aquellos casos en los que se refiere pensamientos recurrentes respecto de la muerte, propia o de terceros, tanatofobia o temor a la muerte, como así también ideación suicida.

16. No especificado: se utiliza esta categoría para dar cuenta de aquellos casos en los que, por algún motivo, el motivo de consulta no aparece consignado en el protocolo de admisión.

17. Otros: se utiliza esta categoría para dar cuenta de aquellos casos de muy baja frecuencia, que se han unificado bajo esta categoría. Concretamente abarca menciones a diagnósticos del espectro autista, consumo problemático de sustancias y síntomas somáticos.

18. Problemática de pareja: implica referencias a ruptura de la relación de pareja, relaciones conflictivas, insatisfacción con la relación de pareja, etc.

19. Proyecto de vida: implica referencias a situaciones en las que el consultante refiere dificultades para tomar decisiones con respecto al transcurso de su

vida, afrontar transiciones o problemas de elección vocacional laboral, etc.

20. Problemática social: implica referencias a dificultades para adaptarse a las expectativas sociales de acuerdo con el momento del desarrollo del sujeto, como por ejemplo pérdida de o dificultades para conseguir empleo, dificultades en las relaciones con las autoridades o pares en el ámbito laboral, dificultades para establecer vínculos, dificultades para aceptar y acatar las normas, problemas legales, etc.

21. Problemas del sueño: implica referencias a dificultades para iniciar o mantener el sueño, para establecer hábitos de sueño, pesadillas, sonambulismo, ausencia de sueño reparador, etc.

Resultados:

Los resultados que se encontraron a partir de la categorización realizada, revelan que la mayor parte de los motivos de consulta se aglutinaron en torno a las categorías *problemática familiar* y *problemas de disciplina o crianza*, representado un 17,7% y 14,7% respectivamente, y seguidos por las categorías *síntomas depresivos* y *agresividad*, con un 9,5%. En general, salvo las dos categorías de mayor frecuencia, el resto de las categorías no sobrepasó el 10%.

Tabla 1.

Motivo de Consulta	Frecuencia	Porcentaje
Abuso sexual violación	3	1,3%
Agresividad	22	9,5%
Alimenticios	2	0,9%
Ansiedad	9	3,9%
Aprendizaje	13	5,6%
Control de Esfínteres	7	3,02%

Déficit atencional con hiperkinesia	13	5,6%
Demanda Institucional	2	0,9%
Depresivos	22	9,5%
Desarrollo	9	3,9%
Disciplina o Crianza	34	14,7%
Enfermedad Física	4	1,7%
Familiares	41	17,7%
Habilidades Sociales	12	5,2%
Muerte	3	1,3%
No especificado	7	3,0%
Otros	3	1,3%
Pareja	9	3,9%
Proyecto de vida	8	3,4%
Sociales	7	3,0%
Sueño	2	0,9%
Total	232	100%

Conclusiones:

Se encontraron semejanzas con los trabajos de Quesada (2004) y Maroto Vargas *et al* (2017), en el sentido de que en los tres Centros Universitarios la categoría *problemática familiar/problemas de familia* fue la que aglutinó la mayor cantidad de casos. De hecho, en el caso del CIAP las categorías *problemática familiar y problemas de disciplina o crianza* (que viene a reflejar las dificultades que los adultos, familiares o docentes, perciben en los procesos de socialización del menor) suman el 31,2% de los casos.

Si bien como señalan Colón Llamas *et al* (2019) para poder profundizar en estas

consideraciones, se requieren de investigaciones que puedan asociar estas variables a factores psicosociales protectores y de riesgo; no obstante, se ha logrado avanzar hacia una primera sistematización de los motivos de consulta, evitando incurrir en la psicologización de los problemas de la población de consultantes, a través de categorías diagnósticas patologizantes, tal como apunta Netto (1992).

Referencias bibliográficas:

- American Psychological Association. (2010). *Principios Éticos de los psicólogos y Códigos de Conducta*. Washington: Autor.
- Colón Llamas, T., Escobar Altare, A. Santacoloma Giralda, A., Granados García, A., Moreno Luna, S., Silva Martín, L. (2019). Caracterización psicosocial y de motivos de consulta de la población asistente a 28 Centros de Atención Psicológica Universitarios en Colombia. *Universitas Psychologica*, 18 (4), 1-23.
- Facultad de Psicología, Universidad Nacional de San Luis. (2014). *Ordenanza C. D. N° 2/16 Creación del CIAP*. San Luis: Autor.
- Fernández Álvarez, H., Pérez, A. & Fraga Míguez, M. (2008). Modelo de abordaje y diseño de tratamientos. En Fernández Álvarez, H. (Comp.) Integración y salud mental. El proyecto Aiglé 1977-2008, p. 23-64. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Federación de Psicólogos de la República Argentina - FePRA (2003). *Código de Ética de la Federación de Psicólogos de la República Argentina*. Buenos Aires: Autor.
- Ferrero, A. (2000). La Ética en Psicología y su relación con los Derechos Humanos. *Revista Fundamentos en Humanidades*, (2), 21-42.
- Labrador, F., Estupiñá, F. y García Vera, M. (2010). Demanda de atención psicológica en la práctica clínica: tratamientos y resultados. *Psicothema*, 22 (4), 619-626.
- López Jaramillo, M., Montoya Londoño, D. y Dussán Lubert, C. (2012). Caracterización de los asistentes del Centro de Atención Psicológica de la Universidad de Manizales, 2006-2010. *Hacia la Pro-*

moción de la Salud, 17 (2), 149-166.

Maroto Vargas, A., Mlina Fallas, L. y Prado Calderón, J. (2017). Características sociodemográficas y motivos de consulta de las personas atendidas en el Centro de atención Psicológica de la Universidad de Costa Rica (2004-2013). *Revista Costarricense de Psicología*, 36 (1), 23-44.

Martínez-Farrero, P. (2006). Del motivo de consulta a la demanda en Psicología. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 26 (1).

Ministerio de Salud de la Nación (2011). *Resolución 1480/11. Guía para Investigación con Seres Humanos*. Buenos Aires: Autor.

Moreno Mendez, J., Roza Sánchez, M., Cantor Nieto, M. y Toro Tobar, R. (2012). Características psicosociales de la población asistente a la unidad de servicios psicológicos de la Universidad Católica de Colombia durante los años 2007 y 2008. *Psychologia. Avances de la disciplina*, 6 (1), 21-33.

Muñoz Martínez, A. y Novoa Gómez, M. (2012). Motivos de consulta e hipótesis clínicas ex-

plicativas. *Terapia Psicológica*, 30 (1), 25-36.

Netto, J. (1992). *Capitalismo monopolista y servicio social*. San Pablo, Brasil: Cortez.

Quesada, S. (2004). Estudio sobre los motivos de consulta psicológica en una población universitaria. *Universitas Psychologica*, 3 (1), 7-16.

Soave, M. & Juaneu, L. (2018). Entrevistas de admisión: implementación y características teóricas técnicas. *Revista Temas*, 3 (12), 35-45.

Tamayo-Tamayo, M. (2003). *El Proceso de la Investigación Científica*. México: Limusa.

Universidad Nacional de San Luis (2020). Resolución R N° 401/2020 Adherencia al DNU 297/2020. San Luis: Autor.

Universidad Nacional de San Luis (2021). Resolución R N° 635/2021 Suspensión de la presencialidad. San Luis: Autor.

Yuni, J. y Urbano, C. (2014). *Técnicas para Investigar 1. Recursos Metodológicos para la Preparación de Proyectos de Investigación*. Córdoba: Brujas.

APOYO EN EXTENSIÓN
UNIVERSITARIA A LA COOPERATIVA
DE TRABAJO LIMITADA “20 DE
JULIO”, VILLA MERCEDES (SAN LUIS).
EMPRESA RECUPERADA POR SUS
TRABAJADORES/AS

Lic. Esp. Juan Norberto Carena

Autor: Lic. Esp. Juan Norberto Carena

Proyecto de Extensión Universitaria: Energías renovables:
“Nuevos aportes a la economía social”

Unidad Académica: Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales
Universidad Nacional de San Luis

Resumen:

El siguiente trabajo es realizado en el marco de una intervención directa a partir del Proyecto de Extensión Universitaria Energías renovables: “Nuevos aportes a la economía social” dirigido por el Esp. Lic. Juan Norberto Carena, en una cooperativa de trabajo en formación, denominada 20 de julio. La misma se formó a partir del 20 de julio de 2020, cuando 21 trabajadores de la empresa FAPAN S.A, decidieron recuperar la empresa, que se presentó a quiebra, dejando a los 21 trabajadores sin empleo, sin el pago de los haberes adeudados y sin abonar las correspondientes indemnizaciones laborales.

En diciembre de 2020 obtuvieron la matrícula correspondiente del INAES para funcionar como cooperativa de trabajo y emprendieron el camino.

Diagnóstico de la Cooperativa 20 de julio

Cuando comenzó la Intervención desde el proyecto, lo primero que se realizó fue un diagnóstico situacional y se utilizaron las siguientes herramientas:

Presencia como observador durante las asambleas, observación participante, debido a que no solo permitieron el estar allí, sino que se solicitó intervenir en aspectos de las reuniones, como interactuar con los participantes, sugerir acciones a seguir, etc; entrevista en profundidad, con todos los integrantes, esto permitió detectar determinadas subjetividades de cada uno, no solo desde la acción del trabajo dentro de la cooperativa sino también con respecto a su historia de vida, se utilizaron técnicas grupales como lluvias de ideas, roll playing, Philips 66, etc para trabajar y detectar problemas al interior de la organización, además de las téc-

nicas FODA (consistente en determinar fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas) y PORSA (determinando por ellos mismos, personas, objetivos, recursos y sistemas de actividades).

La cooperativa 20 de julio se conformó el día 20 de julio de 2020, durante el proceso de aislamiento social a causa del covid-19, esta cooperativa de trabajo es producto de la toma y recuperación de empresa FAPAN S.A, (con pedido de quiebra) quien no devengaba los haberes de sus trabajadores/as y tampoco realizó la liquidación correspondiente a las indemnizaciones.

Con respecto a los integrantes de la misma son 21 personas, las cuales en su mayoría son mujeres, jefas de hogar y/o madres solas y/o mujeres con hijos a cargo; sus edades van entre los 23 y los 50 años; la mitad de estos/as integrantes tienen estudios secundarios completos con incorporación a estudios de grado, que por diferentes razones han abandonado. Cabe aclarar que se encuentran trabajando cuatro varones jóvenes, que se los incluyó como trabajadores; en lo que respecta a los retiros, son semanales e igualitarios (la cantidad de dinero que recaudan, se lo reparten en forma igualitaria para todos/as, siendo el máximo 48 horas semanales) pero estos últimos integrantes se los incorporó como trabajadores sin ser parte de la cooperativa, o sea como empleados.

En lo que respecta a la organización de la cooperativa todos los días lunes se reúnen en asamblea, donde se tratan diferentes temas y se toman las decisiones, ya sean para determinar que acciones seguir con respecto a la producción, ventas, retornos o para interpelarse unos a otros por distintas cuestiones relacionados al funcionamiento de la cooperativa.

No poseen un diagrama de organización o un organigrama para determinar labores específicas de trabajo, consideran que no

debe haber encargados de sector, sino que todos deben realizar actividades en común (esta acción produce cierto caos dentro del sistema productivo, ya que no hay una diferenciación entre la igualdad cooperativista en tareas y retornos y quien o quienes son los/as más capaces para llevar adelante las actividades)

Se detecta que los/as participantes tienen problemas en la adjudicación y asunción de roles ya que se vislumbra actitudes de sobre trabajo en algunos participantes (ya sea porque los otros no saben realizar ciertas tareas o por ciertos cuidados del sector o por la incapacidad de delegar actividades) esta acción puede llevar a convertirse en disruptiva si no se trabaja la dinámica grupal al interior de la cooperativa

Por los motivos que se han citado ut-supra se consideró realizar un curso teórico-práctico acerca de cooperativismo y asociativismo con diferentes técnicas grupales para fortalecer el grupo cooperativista como así también para que todos/as los participantes aprehendan los conocimientos básicos del funciona-

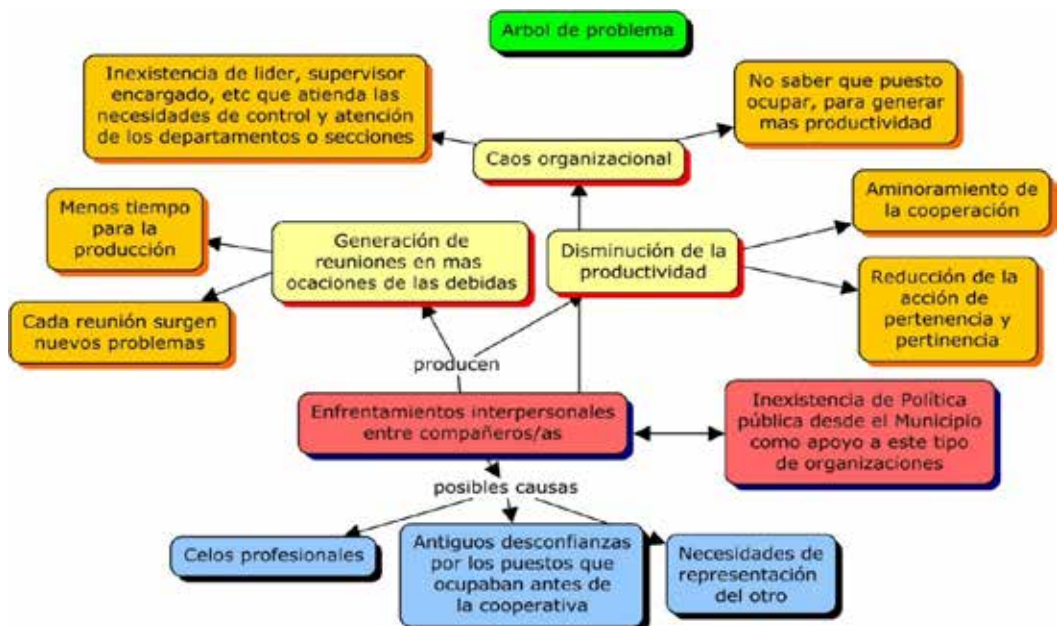
miento de la economía social y solidaria y dentro de ellas los principios y características básicas del cooperativismo.

Contextualización de los problemas de la organización

Dentro de la cooperativa 20 de julio el principal problema es a nivel interno con respecto a la interacción de los/as sujetos que intervienen, proceso endógeno, pero también un problema exógeno, el problema técnico-jurídico-legal, ya que si bien tienen matrícula para funcionar como cooperativa del INAES, se encuentran en estado de usurpación de la infraestructura y maquinarias, ya que la justicia no ha resuelto la quiebra de la empresa FAPAN SRL.

El principal problema es que se producen múltiples enfrentamientos entre compañeros/as por rumores, trascendidos, interpersonales principalmente a partir de la adjudicación y asunción de roles.

Para poder detectarlos se realizó un bosquejo del árbol de problemas



Elaboración propia

Las posibles causas del problema están relacionadas (surgen de las observaciones y las entrevistas en profundidad realizadas a los/as participantes) a celos profesionales, me refiero a que en frecuentes casos cada uno ceda, cuida, protege en demasía su lugar de desempeño laboral, sin dejar que otros interactúen en los mismos lugares, a modo de ejemplo en la división cocina (comidas para llevar) se producen enfrentamientos y choques entre cooperativistas porque algunos no quieren que “metan mano” otros, lo mismo sucede en la división producción panificados, donde algunos se “adueñaron” del lugar, no dejando la participación de otros, aunque eso signifique sobre trabajo.

También hay desconfianzas y recelos entre algunos integrantes, específicamente con los encargados de ventas que anteriormente se encargaban de la administración de la antigua empresa y que se incorporaron a la toma, la lucha por la cooperativa, unos días después de los incidentes.

Otro factor causal es el querer adjudicarse la representación del otro, no dejando interactuar a algunos/as cooperativistas, principalmente surge a partir de la incorporación de 4 jóvenes que realizan el trabajo de fuerza que las mujeres no pueden realizar por diferentes motivos.

En una dinámica grupal se les solicitó que le dieran un orden de prelación a los siguientes conceptos, la pregunta era ¿cómo se sentían dentro de la organización?: Amigos, Trabajadores, Compañeros, Socios.

La respuesta de los iniciadores estaban alrededor de compañeros (resultantes de que compartieron la lucha de la incertidumbre inicial), después amigos y trabajadores, en cambio los 4 muchachos priorizaron el de trabajador compañeros, explicando que socios no porque todavía no lo eran. Cabe aclarar que la

respuesta lógica de los cooperativistas iniciales debería haber sido socios en primer lugar (esto se debe a que aún no se ha asimilado bien el paso de empleados a ser sus propios patrones)

Con respecto a los efectos del problema es la disminución de la productividad, ya que se utiliza mucho tiempo en reuniones, asambleas, charlas, etc, esa disminución también se debe a la baja de los niveles de cooperación, pertenencia y pertinencia para con la organización.

El Trabajo de intervención a partir del proyecto de extensión tiene el propósito general de Lograr que cesen los enfrentamientos interpersonales entre compañeros/as, para que no se convierta en disruptivo, reflexionando sobre los procesos y disyuntivas complejas que conllevan e impactan en los/as cooperativistas a partir del paso de ser empleados a convertirse en sus propios patrones y administradores del medio de producción, también indagar acerca de ese impacto en los sujetos/as, interpelando las concepciones, discursos y prácticas de los actores intervinientes.

El primer problema que deben asumir las personas que recuperan una empresa para transformarla en cooperativa de trabajo (en este caso la cooperativa de trabajo 20 de julio) es la incertidumbre, momento que conlleva preguntas como ¿qué va a pasar?, ¿cómo nos ira?, ¿la justicia estará de nuestro lado?, ¿la gente nos apoyará?, ¿podremos salir adelante con la producción?, ¿los proveedores seguirán en contacto?, etc. A partir de este tipo de inseguridad es que se comienza a trabajar al interior del grupo, estas vacilaciones traen aparejada, generalmente, un proceso de descontrol, indisciplina, que se termina convirtiendo en una especie de caos, ya que algunos/as no saben qué hacer al respecto, este caos suele producir

chispazos entre los/as integrantes que se traducen en poca pertenencia (con respecto al grupo), a veces escasa pertenencia (en relación a la productividad), en oportunidades exigua cooperación y principalmente la disposición positiva o negativa para trabajar con algún miembro del grupo por parte de otros.

Este proceso de caos es el que se debe trabajar desde, con y para los integrantes de la cooperativa 20 de julio, ya que atraviesan esta problemática, como se plantea en el problema a partir del diagnóstico realizado en tal organización.

Esquema de la participación de los principales involucrados en el proceso de conformación directa o indirectamente vinculados a la cooperativa 20 de julio, sus dinámicas y reconocimiento del aporte de los diversos actores involucrados o a involucrar.

Actividades, productos y metas, que se trabajaron al interior de la cooperativa, a partir de talleres llevados a cabo por el Proyecto de Extensión

Línea de acción	Objetivo	Actividades	Producto	Meta
1.-trabajar la dinámica grupal en talleres relacionados a la cooperación y las interrelaciones personales.	1.-Aumentar la productividad de la cooperativa	Realizar tres encuentros, con todos/as para gestionar, producir y evaluar formas, maneras y acciones que lleven a una mayor producción	Análisis de los diferentes espacios, departamentos o secciones, acerca de cómo acrecentar el rendimiento	Lograr un esquema de trabajo, diferenciando los distintos departamentos en un organigrama
	Generar una eficiente cadena de trabajo en base a la diferenciación de actividades	Realizar un encuentro de taller mostrando la relación entre eficiencia y eficacia a partir del sistema PORSA	Descripción y análisis acerca de cómo es el desenvolvimiento en una organización P.-personas, O.-objetivos, R.-recursos, SA.- sistema de actividades	Lograr un esquema de trabajo, diferenciando los distintos departamentos en un organigrama
	Ampliar las relaciones de cooperación al interior de la organización	Analizar y Describir las características y /o factores de los/as sujetos y tipos de relaciones, que inciden en el acceso a la conformación del accionar interno de la cooperativa	Conseguir que los participantes acudan a las entrevistas en profundidad. Obtener el apoyo de todos/as para que permitan las observaciones	Detectar cuáles son los posibles punto de quiebre de cada uno y los posibles puntos de acercamiento al otro/a

	Acrecentar las acciones de pertenencia y pertinencia de los socios cooperativistas	Realizar un taller con juegos de roles	Lograr que cada uno/a pueda verse reflejado en los diferentes roles que se asignan y adjudican dentro de un grupo	Cada participante comprenderá al otro/a como un igual
Originar con talleres y reuniones participativas un reglamento interno de la cooperativa, para alcanzar un ordenamiento general	Optimizar la frecuencia y los objetivos de las reuniones de los socios	Realizar tres talleres con técnica de reconocimiento grupal, en las mismas se pondrán en juego cuales son las acciones de los cooperativistas que los demás la ven como abusivas, desordenadas, etc.	Realizar un esquema por parte de cada uno, con lo que le aportaría a un ordenamiento con preceptos que todos logren en consenso. Plasmar un sistema de protocolos de acción con respecto a la implementación de la departamentalización de los sectores de producción	Lograr redactar un reglamento interno, para luego ser debatido y aprobado por la asamblea e incorporarlo al Estatuto, rubricado y fiscalizado por INAES

Conclusiones:

Trabajar sin patrón, fue para muchos el modo de desobedecer el desempleo en el marco de las crisis de inicio de siglo. La sociedad civil, por sus propios medios, emprendió como autodefensa de sus condiciones de vida la formación de experiencias asociativas de producción y comercio. Las empresas recuperadas por sus trabajadores representan sin lugar a dudas el mejor ejemplo de este tipo de proceso. (Rebon. 2016:11). Producir colectiva y autónomamente representó y representa para los trabajadores involucrados un desafío cotidiano. Ese desafío estuvo y/o está latente dentro de la cooperativa 20 de julio, debido que, al no tener subordinación tanto técnica, económica ni jurídica hacia empleadores, motivo por el cual debían trabajar sin un control estricto como en las demás empresas, provocó un caos organizacional, porque se desbarato el armado anterior y no quedó claro que debían hacer cada

integrante, sin una estructura dividida con eficacia, se produjeron múltiples problemas, tanto a nivel de producción como de relaciones interpersonales.

La toma de decisiones es un proceso donde se intercambian distintos puntos de vista, opiniones e ideas. Generalmente puede resultar un momento tenso en la gestión cotidiana, ya que se ponen en juego los intereses individuales y colectivos en la búsqueda de soluciones y respuestas a los desafíos del proyecto asociativo. De esta manera, la toma de decisiones no siempre es un proceso lineal, sin conflictos ni contradicciones.

La forma de funcionamiento de cada asamblea varía en función de la experiencia de cada espacio, evidenciando las relaciones de poder, el modo en que fluye la información al interior de una organización, los roles y trayectorias de sus actores. Este tema en particular tampoco ha sido ajeno a la cooperativa 20 de julio ya que realizaban (hasta la intervención)

reuniones de asamblea todos los lunes, esto ha generado que los/as sujetos de la organización se cansen de discusiones, encontronazos, muchas veces por falta de información de los temas del orden del día, con el paso del tiempo comenzaron a no asistir a las asambleas, esto motivó que se realizara una asamblea cada dos meses y las reuniones semanales, quedaron para la toma de decisiones de carácter productiva (cuanta materia prima se debe comprar, que se debe producir en mayor o menor cantidad, etc)

En cuanto a la organización del trabajo, históricamente las empresas bajo patrón se han organizado a partir de una disciplina fabril tradicional donde la verticalidad de mando y transmisión jerárquica de normas se constituyen como los principales procedimientos de control de los trabajadores.

El control de los horarios de trabajo. El ausentismo. Los incumplimientos en las tareas. Situaciones extremas como: violencia, robo, etc, se expresan en el día a día en la producción, un conjunto de tensiones, discusiones y conflictos. Cooperar significa operar, trabajar en común, y esto no se puede lograr sin regulaciones y normas compartidas de trabajo. Los instrumentos de seguimiento y cumplimiento

de tareas, las normas claras con penalidades graduales e incentivos son necesarias. Pero lo central está en la creación de la conciencia de estar trabajando solidaria y colectivamente. En esta dirección, la participación y el diálogo compartido son elementos claves en la consolidación de regulaciones del trabajo efectivas.

Creemos que luego de la intervención del proyecto en la cooperativa, todos los problemas se han subsanado, ya que no están mas latentes al interior de la cooperativa, la misma se encuentra afianzada tanto desde lo laboral, lo relacional y lo productivo.

Bibliografía consultada

- 1.-Foti, M.; Caracciolo Basco, M. (2008). Guía para mejorar la gestión de emprendimientos de la Economía Social.
- 2.-Rebón, Julián. 2016: "Saberes recuperados: herramientas para la autogestión". 1a ed. CABA: Universidad de Buenos Aires. UBA, 2016
- 3.-Cartwright, D.; Zander, A. (1976). Dinámica de grupos. Investigación y teoría. Editorial Trillas.
- 4.-Pichon-Rivière, E. (1985). El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social. Nueva Visión.

PROCESO DE ACTUALIZACIÓN DEL CÓDIGO DE ÉTICA DEL COLEGIO DE PSICÓLOGOS DE SAN LUIS: RESULTADOS PRELIMINARES

Ferrero, A.;
De Andrea, N.;
Lucero, F.;
Soria, N.;
Gómez, L.¹

1 Docentes Investigadoras de la Facultad de Psicología, Universidad Nacional de San Luis, Argentina.

2- Integrante del Tribunal de Ética del Colegio de San Luis 2018-2020

Resumen

Este trabajo presenta las actividades iniciales realizadas en el contexto de revisión y actualización del Código de ética del Colegio de Psicólogos de San Luis, llevado a cabo desde el Proyecto de Extensión “Actualización del Código de Ética del Colegio de Psicólogos de San Luis” de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de San Luis, Argentina. Se realiza una contextualización del tema dentro del campo de la ética profesional y se desarrollan aspectos centrales en relación al valor de los códigos de ética profesional para el ejercicio de la psicología. A continuación se describe la encuesta aplicada a colegiados y colegiadas con el objetivo de conocer sus percepciones sobre posibles problemáticas éticas en relación a la práctica de la profesión. La información obtenida se organizó en base a cuatro ejes centrales: Respeto por la Dignidad de las Personas y los Pueblos, Cuidado competente del Bienestar de los Otros, Integridad, Responsabilidades Profesionales y Científicas con la Sociedad, los cuatro principios de la Declaración Universal de Principios Éticos para Psicólogas y Psicólogos, instrumento guía para la actualización del presente código. De los resultados obtenidos se advierte una predominante adherencia a los principios y valores éticos del ejercicio profesional, al mismo tiempo que algunos aspectos minoritarios que indicarían la necesidad de profundizar en la formación sobre los mismos. Si bien la participación en la encuesta fue escasa, quienes participaron destacaron la importancia de contar con un código de ética actualizado y colectivamente construido.

Abstract

This paper presents the initial activities carried out in the framework of revision

and updating of the Code of Ethics of the Psychology Association of San Luis, carried out from the community outreach project “Update of the Code of Ethics of the Psychology Association of San Luis” based on the Psychology School of the National University of San Luis, Argentina. A subject contextualization within the field of professional ethics is carried out and main aspects in relation to the value of professional ethics codes for the exercise of psychology are developed. The following describes the survey applied to collegiate members with the aim of knowing their perceptions about possible ethical problems in relation to the practice of the profession. The information obtained was organized according to four central axes: Respect for the Dignity of Persons and Peoples, Competent Care for the Well-being of Others, Integrity, Professional and Scientific Responsibilities with Society, the four principles of the Universal Declaration of Ethical Principles for Psychologists, guiding instrument for the updating of this code. The results obtained show a predominant adherence to the principles and ethical values of professional practice, at the same time as some minority aspects that would indicate the need to deepen training on them. While participation in the survey was low, those who participated pointed out the importance of having an updated and collectively constructed code of ethics.

Introducción

En este trabajo se presentan los resultados obtenidos en la primera etapa de revisión y actualización del Código de ética del Colegio de Psicólogos de San Luis. Este procedimiento se llevó a cabo desde el Proyecto de Extensión “Actualización del Código de Ética del Colegio de Psicólogos de San Luis” de la Facultad de Psicología (FaPsi), integrado por miem-

bros del Colegio de Psicólogos de San Luis, docentes especialistas de la Facultad de Psicología, colegas graduadas/os y estudiantes, para la revisión y actualización del Código de Ética de tal institución.

Los objetivos de este trabajo se centran en realizar una contextualización del tema dentro del campo de la ética profesional, desarrollar aspectos centrales del valor de los códigos de ética en psicología, analizar el cambio de paradigma existente a nivel nacional e internacional en relación a la actualización de los mismos. Además se consideró pertinente compartir con colegas el avance del proceso de actualización que se está realizando en el Código de Ética del Colegio de Psicólogos de San Luis.

Para ello, primeramente se explicitará el marco teórico a partir del cual se aborda la temática, posteriormente se presentarán los resultados obtenidos en esta primera etapa del proceso de actualización del código de ética, y las conclusiones a las que se arribó.

Fundamentación

Fundamento ético del proceder científico y profesional

Un adecuado desempeño científico y profesional está apoyado en dos pilares fundamentales; por un lado, la rigurosidad teórica y la eficacia técnica del conocimiento generado o aplicado, y por el otro, la posición ética desde donde ese conocimiento es generado o aplicado en forma concreta.

Efectivamente, toda práctica científico-profesional conlleva una posición ética explícita o no. Este posicionamiento se construye sobre los valores que se desprenden de los principios éticos que atraviesan nuestra disciplina, y debe, ante todo, promover el bienestar y el respeto

por los derechos de los individuos involucrados en la práctica, asumir la responsabilidad de la ciencia y el ejercicio de la profesión frente a las necesidades de la sociedad, de forma reflexiva, y ser producto del consenso institucional culturalmente situado (Código de ética, s/f, p.1).

El valor de los códigos de ética

Los códigos de ética están conformados por normas éticas que la comunidad profesional establece para regular el ejercicio profesional. Esto se debe a que el Estado delega en los colegios profesionales la redacción de los mismos y se deben actualizar periódicamente. Uno de los principales objetivos de estas normas éticas es preservar la autonomía y el bienestar de personas y comunidades involucradas en dicho ejercicio, lo cual es fácilmente observable en normas tales como el consentimiento informado y la confidencialidad, entre otras, que actualmente direccionan el accionar profesional en psicología (De Andrea y Ferrero, 2011; Ferrero y De Andrea, 2011).

Así mismo, los códigos de ética promueven criterios reflexivos para el buen ejercicio profesional, asentándose en pautas universalmente consensuadas, que luego serán localmente resignificadas. Por ello, se constituyen en una herramienta imprescindible para orientar la reflexión de los y las profesionales, y acompañan la toma de decisiones, especialmente en situaciones éticas dilemáticas.

A partir de la Declaración Universal de Principios Éticos para Psicólogas y Psicólogos se promueven dos grandes cambios: la construcción verdaderamente colectiva y situada del código (y no por parte de "expertos" o la mera adaptación de códigos ajenos); y la organización de las normas de conducta a partir de los principios y valores que le dan sentido a las mismas. Para lograrlo, se promueve

la participación de la comunidad profesional a través de diversas actividades, incluso formativas. Luego, se elaboran borradores de código que se difunden y discuten, incorporando sugerencias, hasta la elaboración de la versión definitiva (IUPsys, 2008; Ferrero, 2014).

Construcción de códigos de ética desde la “Declaración Universal de Principios Éticos para Psicólogos y Psicólogas”

En el año 2008, y luego de seis años de trabajo entre colegas pertenecientes a países de los cinco continentes, se elaboró la “Declaración Universal de Principios Éticos para Psicólogos y Psicólogas”. El objetivo principal de este documento es brindar un marco ético consensuado para la construcción y/o actualización de códigos de ética a partir de consensos internacionales. Esta declaración establece una articulación entre principios morales y valores éticos. Es sobre esos principios y valores sobre los que luego los códigos de ética basarán sus normas de conducta. Los principios son generales y aspiracionales, más que específicos y prescriptivos, y de ellos se desprenden una serie de valores asociados a los mismos. El carácter amplio de los principios y sus valores asociados es lo que permitirá la creación de normas de conducta de carácter local, acorde a la diversidad de culturas, realidades, y la legislación general y específica de cada lugar.

De este modo, la Declaración Universal de Principios Éticos para Psicólogos y Psicólogas aporta una guía para la discusión en la comunidad profesional de principios y valores universalmente aceptados, para así propiciar la construcción de normas de conducta consensuadas de forma colectiva, y culturalmente situadas. Existen ya numerosas experiencias nacionales e internacionales de elaboración de códigos de ética de psicología basados en esta De-

claración. Por citar sólo algunos ejemplos: Australian Psychological Society en 2010, Belgic Commission of Psychologists en 2014, Canadian Psychological Association en 2017, Colegio de Psicólogos de Mendoza en 2013, Colegio de Psicólogos de la Provincia de Córdoba en 2016, y Colegio de Psicólogos de Guatemala en 2010.

Metodología

Desde el Proyecto de Extensión “Actualización del Código de Ética del Colegio de Psicólogos de San Luis” de la Facultad de Psicología de Universidad Nacional de San Luis, junto al Tribunal de Ética del mencionado Colegio, se inició en el 2018 el proceso de actualización de su Código de Ética. Este proceso cuenta con diferentes etapas de trabajo, y en el presente artículo se expondrán los resultados obtenidos en la primera de ellas, denominada “Estado de situación”, dado que se centró en conocer la percepción que colegiados y colegiadas tenían sobre el código de ética actualmente vigente y su normas, tanto como de aspectos éticos vinculados a la práctica profesional. Con ese objetivo se construyó un cuestionario estructurado dirigido a colegiadas/os para conocer sus percepciones sobre posibles problemáticas éticas en relación a la práctica de la profesión. El instrumento constó de 25 preguntas, cuyas respuestas eran dicotómicas (sí o no), y sus enunciados hacían directa o indirectamente referencia a alguno de los principios incluidos en la Declaración Universal de Principios Éticos para Psicólogos y Psicólogas, dado su papel fundamental en la actividad de actualización del código. La aplicación se realizó mediante un formulario virtual, con el objetivo de facilitar la participación y garantizar el anonimato de las y los participantes. El cuestionario se compartió en varias oportunidades con los/as 900 profesionales colegiados/as por correo electrónico y se

publicó en las redes sociales de la institución, recibiendo un total de 99 respuestas.

Resultados

La franja etaria de los/as participantes se ubicó entre los 27 y los 73 años, siendo la media de 34 años. El promedio de años de recibidos/as de los sujetos respondientes es de 8 años. Con respecto al campo de aplicación en el ejercicio de la profesión, predomina la psicología clínica, con un porcentaje del 78,2%. El 75,2% de los/as sujetos manifestaron ejercer la profesión en el ámbito privado.

A continuación se presentan los resultados obtenidos organizados acorde a los Principios éticos de la “Declaración Universal de Principios Éticos para psicólogas y psicólogos” (IUPsys, 2008), documento de referencia para la actualización del Código de Ética del Colegio de Psicólogos de San Luis .

PRINCIPIO I

Respeto por la Dignidad de las Personas y los Pueblos

ENUNCIADO 2: Las prácticas que realizo se relacionan directa o indirectamente con los derechos y la dignidad de mis consultantes.

El 98% de los sujetos encuestados manifiestan que su práctica profesional se relaciona directa o indirectamente con los derechos y dignidad de sus consultantes.

ENUNCIADO 3: Tomé conocimiento de prácticas discriminatorias en el ejercicio de la psicología dentro de la Provincia de San Luis.

El 58,4% de los encuestados expresó haber tomado conocimiento de prácticas discriminatorias en el ejercicio de la psicología, en la Provincia de San Luis.

ENUNCIADO 4: Solicito el consentimiento informado de mis consultantes para realizar mi tarea con ellos/as, porque lo estimo necesario en mi campo de aplicación.

El 73,3% de los sujetos solicitan el consentimiento informado a sus consultantes, por considerarlo necesario en su campo de aplicación.

ENUNCIADO 8: Si trabajo con niñas y niños menores de 13 años siempre solicito el consentimiento informado por escrito de sus tutores legales para hacerlo.

El 55,4% de los/as profesionales encuestados expresan que, si trabajan con niñas y niños menores de 13 años solicitan el consentimiento informado por escrito de sus tutores.

ENUNCIADO 22: Si considero que mi paciente niño o niña menor de 13 años necesita continuar el tratamiento pero no quiere realizarlo debo aceptar su decisión.

El 79,2 % de los profesionales consultados consideran que si su paciente es niño o niña menor de 13 años necesita continuar el tratamiento pero no quiere realizarlo, deben aceptar su decisión.

ENUNCIADO 24: Si mi paciente decide abandonar la terapia siempre intentaré hacerle cambiar de opinión.

El 93,1 % de los profesionales encuestados expresa que, si el paciente decide abandonar la terapia, el profesional no debería hacerle cambiar de opinión.

PRINCIPIO II

Cuidado competente del Bienestar de los Otros

ENUNCIADO 9: Los códigos de ética no deben solamente incluir normas a seguir, sino alentar la idea de cuidar competentemente el bienestar de los/as consultantes.

La totalidad de los sujetos encuestados/as están de acuerdo con esta afirmación.

ENUNCIADO 11: Intento advertir si mis valores y experiencias pueden influir en mi accionar profesional.

El 97% de los sujetos encuestados/as, advierten que sus experiencias y valores tienen influencia en su accionar profesional.

ENUNCIADO 20: Quizás debería realizar mayor formación continua referida a mi campo de trabajo. El 83,2% de los/as profesionales encuestados/as sostienen que deberían realizar mayor formación continua referida a su campo de trabajo.

PRINCIPIO III Integridad

ENUNCIADO 5: Si un/a colega compartiera conmigo datos íntimos de sus consultantes fuera de un espacio profesional, debería decirle que no es correcto que lo haga.

El 98% de los encuestados no consideran correcto divulgar datos íntimos de sus consultantes fuera de un espacio profesional.

ENUNCIADO 6: Guardo registro de mis actividades profesionales.

El 96% de los profesionales encuestados, guardan registro de sus actividades profesionales.

ENUNCIADO 7: A veces se me solicitó que brindara información sobre mis consultantes y no estuve segura/o de que fuera correcto compartirla.

El 39,6% de los sujetos respondió no estar seguro/a si era correcto compartir información o no.

ENUNCIADO 13: A veces le he pedido algún favor personal a un/a consultante dado que no implicaba riesgo para sí, ni para nuestro vínculo profesional.

El 97% de los encuestados pidió alguna vez un favor personal a su consultante, por considerar que no implicaba riesgo para sí, ni para el vínculo profesional.

ENUNCIADO 14: Si tomo conocimiento de que un/a colega tuvo una relación amorosa con su consultante intentaría hablarlo con él/ella.

El 58,4% de los sujetos encuestados, expresan que, si tomaran conocimiento de que un/a colega tuvo una relación amorosa con su consultante intentaría hablarlo con él/ella.

ENUNCIADO 15: Si tomo conocimiento de que un/a colega tuvo una relación amorosa con su consultante intentaría hablar con él/ella, y de ser necesario, realizaría una presentación ante el tribunal de ética del colegio.

El 55,4% de los sujetos, ante la situación del enunciado anterior, realizaría una presentación ante el Tribunal de Ética del Colegio de Psicólogos de San Luis.

ENUNCIADO 16: Conozco la diferencia entre levantamiento y violación de secreto profesional.

El 91,1% de los/as profesionales encuestados/as manifiesta conocer la diferencia entre levantamiento y violación secreto profesional.

ENUNCIADO 19: Ocasionalmente he mantenido una relación no profesional con un/a consultante: alquilar un inmueble de su propiedad, recurrir a sus servicios laborales o profesionales, etc.

El 95% de los/as encuestados/as expresa que no ha mantenido una relación no profesional con un/a consultante (alquilar inmueble, recurrir algún servicio laboral o profesional).

ENUNCIADO 23: Alguna vez a lo largo de mi profesión observé que alguno/a de mis colegas vulneró alguna norma ética.

El 70,3% de los sujetos encuestados manifiesta haber tomado conocimiento a lo largo de su profesión, que algún colega vulneró alguna norma ética.

ENUNCIADO 25: Estoy obligada/o a denunciar situaciones de maltrato y/o abuso de las que tome conocimiento como producto de mi práctica profesional.

El 93,1% de los/as profesionales encuestados/as considera que como profesional, se encuentra obligada/o a denunciar situaciones de maltrato y/o abuso de las que tome conocimiento como producto de su práctica profesional.

PRINCIPIO IV Responsabilidades Profesionales y Científicas con la Sociedad

ENUNCIADO 1: Conozco el Código de Ética del Colegio de Psicólogos de la Provincia de San Luis.

El 66,7% de los sujetos encuestados manifiestan conocer el Código de Ética del Colegio de Psicólogos de la Provincia de San Luis, y el 33,3 % manifiesta no saber de él.

ENUNCIADO 10: El objetivo de nuestra labor como psicólogas y psicólogos es preservar y promover el bienestar de nuestros/as consultantes.

El 99% de los sujetos encuestados respondió afirmativamente a este enunciado.

ENUNCIADO 12: Existen técnicas y tratamientos que dicen mejorar el bienestar emocional de las personas aunque no estén avaladas por la psicología.

El 82,2% de los/as profesionales encuestados/as afirman que existen técnicas y tratamientos que dicen mejorar el bienestar emocional de las personas aunque no estén avaladas por la psicología.

ENUNCIADO 17: Es importante que las/os profesionales participen del proceso de actualización de los códigos de ética de la profesión que ejercen. El 99% de los sujetos consideran importante participar del proceso de actualización del código de ética.

ENUNCIADO 18: Las técnicas y tratamientos que dicen mejorar el estado emocional de las personas sin estar avaladas por la psicología pueden poner en riesgo su bienestar.

El 93,1% de los sujetos expresan que las técnicas y tratamientos que dicen mejorar el estado emocional de las personas sin estar avaladas por la psicología puedan poner en riesgo el bienestar de las mismas.

ENUNCIADO 21: Las normas de conducta de los códigos de ética se asientan en principios morales que les dan sentido.

El 84,2% de los sujetos responden afirmativamente al enunciado.

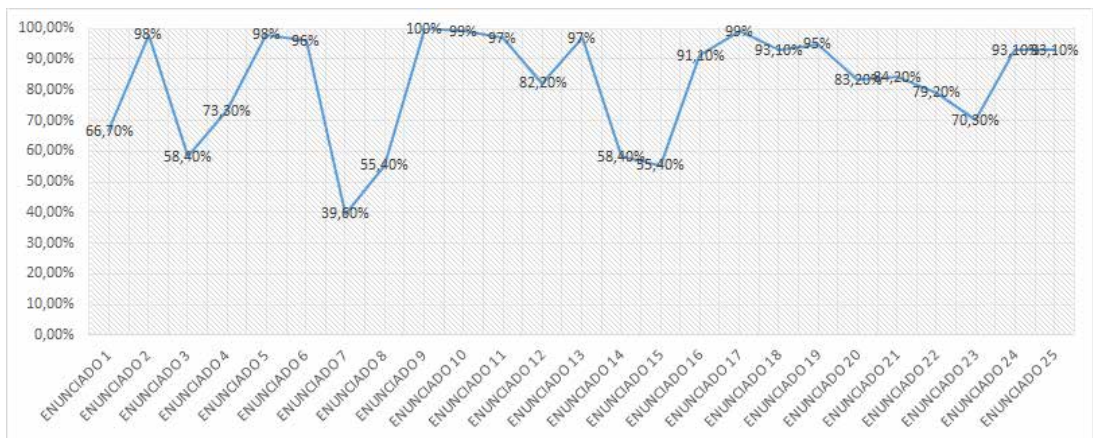


Gráfico: Porcentaje de respuestas correctas en los 25 enunciados evaluados

Conclusiones

Luego del análisis minucioso de los resultados obtenidos se procedió a relacionar las respuestas con los principios de la Declaración Universal de Principios Éticos para Psicólogos y Psicólogas. A partir de ello, se advierte que las respuestas vinculadas al Principio Respeto por la Dignidad de las Personas y los Pueblos (enunciados 2,3,4,8,22,24) muestran disparidad en relación a la cercanía con las normas ética que rigen el ejercicio profesional; siendo las respuestas al enunciado 8, la que más se aleja de las mismas (55,4%). Así mismo, los resultados obtenidos en el enunciado 4 (73,3%) revelan que si bien la mayoría de los/as encuestados/as incorpora la norma de solicitar el Consentimiento

Informado, el promedio restante no lo hace (26,7%), lo cual resulta significativo dado la relevancia de esta norma ética.

Estos resultados propician la apertura de una discusión con los/as colegas acerca de la relevancia de solicitar siempre el Consentimiento Informado tanto a las personas mayores de edad que participan de intervenciones psicológicas, como a los padres o tutores de menores de edad que participan de intervenciones psicológicas, así como también indagar si quienes no solicitan el mismo por escrito a los/as tutores/as, sí lo hacen de manera verbal.

Del mismo modo, la mayoría de los encuestados/as (79,2%) respondieron afirmativamente el enunciado 22, demostrando adherencia a respetar la decisión de menores de no continuar participando

en la práctica psicológica, sin embargo, el grupo restante (21,8%) se encontraría faltando a este principio ético, al no respetar la voluntad del/la sujeto/a involucrado/a. Este resultado plantea la necesidad de profundizar en la investigación acerca del proceder profesional ante menores de edad que participan de intervenciones psicológicas, así como destaca la importancia de la formación sobre la temática.

Por otro lado, las respuestas obtenidas en los enunciados 2 y 24, reflejan una alta incorporación de las nociones éticas (98% y 93,1%) referidas a la relación entre el ejercicio de la profesión y los derechos y la dignidad de los/as consultantes; así como también revelan una actitud respetuosa por parte de los/as profesionales ante la voluntad de las personas de abandonar un proceso psicoterapéutico.

Respecto de los resultados referidos al Principio II; se puede observar que la totalidad de los encuestados se muestra de acuerdo con que los Códigos de Ética deben alentar el cuidado competente del bienestar de las personas, la mayoría (97%) observan si sus valores y experiencias pueden interferir en su accionar profesional, y también la mayoría (83,2%) reflexiona acerca de la necesidad de incluir formación profesional continua vinculada a su campo de trabajo. Estas respuestas reflejan una alta incorporación en la comunidad profesional del principio ético referido a brindar un cuidado competente del bienestar de las personas.

En relación al Principio de Integridad, se observa que la mayoría de los/as profesionales adhieren a las nociones éticas referidas a preservar la confidencialidad de la información personal de los individuos que participan de intervenciones psicológicas (98%), resguardar el registro de la actividad profesional (96%), no generar ni mantener relaciones no profesio-

sionales con los/as consultantes (95%), si bien, también la mayoría (97%) refiere haber pedido algún favor personal a sus pacientes sin que ello resulte perjudicial para la persona o la relación profesional.

Del mismo modo, la mayoría (91,1%) refiere comprender la diferencia entre levantamiento y violación del secreto profesional; al mismo tiempo que la obligatoriedad de denunciar ante la toma de conocimiento de hechos de maltrato o abuso (93,1%). Estos resultados denotan claridad en los/as profesionales acerca de situaciones donde deben actuar con integridad, sin embargo también se observa que más de un tercio (39,6%) de la muestra de encuestados/as se encontró con dudas con respecto a si era correcto o no brindar información acerca sus consultantes, ante lo cual emerge la necesidad de profundizar sobre este tema en la comunidad de psicólogos/as.

Por otro lado, se observa que un poco más de la mitad de los/as respondientes (58,4%) refieren que hablarían con aquel colega de quien tomaran conocimiento que ha establecido una relación amorosa con su pacientes; quedando un 41.6% de profesionales que no abordarían esta falta ética. Así mismo, solo el 55,4%, además de llamar a la reflexión a su colega en la misma situación planteada, realizarían una denuncia ante la institución correspondiente si el caso lo ameritara. Esto refleja la necesidad de abordar este tipo de situaciones dilemáticas en espacios de formación profesional dirigidos a los/as psicólogos/as de la Provincia de San Luis.

Uno de los resultados obtenidos en este apartado, merece especial atención dado que la mayoría de los/as encuestados/as (70,3%) que participaron de esta investigación, expresan haber tomado conocimiento de vulneración a las normas éticas de por parte de sus colegas. Recordando

que todo accionar profesional en el ámbito de la psicología, presenta el riesgo de dañar los derechos y/o la dignidad de las personas involucradas si dicho proceder no contempla los resguardos éticos necesarios provistos por los Códigos de Ética vinculantes; consideramos de relevancia que psicólogos/as cuenten con los espacios de reflexión necesarios para evitar tales incumplimientos, así como un nuevo Código de Ética que oriente acerca del accionar éticamente apropiado de los/as profesionales de nuestra disciplina.

Finalmente, en relación al Principio IV, más de la mitad de los/as respondientes (66,7%) manifestaron conocer el Código de Ética del Colegio de Psicólogos de la provincia, mientras que el 33,3% contestó no conoce el Código de Ética. Esto nos invita a pensar y reflexionar acerca del conocimiento que los/as profesionales tienen sobre el proceder profesional (conductas y actitudes), como así también refleja la necesidad de transmitir dicho conocimiento en diferentes espacios de formación profesional.

Teniendo en cuenta lo expresado en el enunciado anterior sobre el desconocimiento de algunos/as profesionales sobre la existencia del Código de Ética, en el enunciado 17 la mayoría considera importante que todos/as los/as profesionales participen en el proceso de actualización de los códigos de ética, dicho enunciado arribó al (99%) de respuestas esperables. Del mismo modo, la mayoría de los/as encuestados (99%) respondió en el enunciado 10 que el objetivo de la labor como psicólogos/as es preservar y promover el bienestar de los/as consultantes. Estos resultados denotan el compromiso y la responsabilidad profesional de los/as encuestados/as.

Por otro lado, las respuestas obtenidas de los enunciados 12 y 18 con respecto a

técnicas y tratamientos que dicen mejorar el estado emocional de las personas sin estar avaladas por la psicología, muestran una discordancia, dado que el (82,2%) de los/as profesionales afirman que existen técnicas y tratamientos que pueden mejorar el bienestar emocional de las personas aunque no estén avaladas por la psicología y así mismo el (93,1%) de los/as profesionales expresa que dichas técnicas y tratamientos pueden poner en riesgo el bienestar de los consultantes. Este apartado refleja la necesidad de esclarecer sobre la existencia y el aval científico de este tipo de intervenciones. Así, respecto al enunciado 21 la mayoría (84,2%) de los/as profesionales expresa conocer que existen normas de conducta de los códigos de ética que se asientan en principios morales que les dan sustento, configurando la mayoría de las respuestas esperables. Esta respuesta refleja que gran parte de la comunidad profesional desempeña su labor apoyándose sobre normas éticas y principios morales.

En virtud de estos resultados es posible concluir que, más allá de las diferencias encontradas entre los grupos de respuestas, los/as psicólogos/as que han participado de la investigación, de manera anónima y autónoma, han respondido a los interrogantes presentados de acuerdo a las normas éticas que rigen la profesión de la psicología, y a los estándares internacionales planteados. Sin embargo, es menester considerar que el porcentaje de participación (11%), fue inferior al esperado. Se destaca en este punto la enorme relevancia que adquiere la participación activa de la mayor cantidad posible de colegiados/as .

Estos datos nos permiten seguir pensando en generar espacios de debate, reflexión, y participación, que faciliten la construc-

ción colectiva del nuevo Código de Ética del Colegio de Psicólogos de la Provincia de San Luis. Involucrarse activamente en su actualización implica ejercer el derecho a construir nuestras propias normas de conducta acorde a los más elevados estándares éticos; y también se relaciona con nuestra responsabilidad de promover un ejercicio ético de la psicología.

Bibliografía

- Colegio de Psicólogos de Guatemala, (2010). Reglamento Tribunal de Honor y Código de ética. <https://www.colegiodepsicologos.org>- Colegio de Psicólogos de Mendoza (2013). Código de ética del Colegio de Psicólogos de Mendoza. <https://colegiopsimza.org.ar/legislacion/>
- Colegio de Psicólogos de San Luis (s/f). Código de Ética Profesional. San Luis. San Luis: Autor
- Colegio de Psicólogos de la provincia de Córdoba (2016). Código de ética del Colegio de Psicólogos de la provincia de Córdoba. <https://drive.google.com//d/-fg>
- De Andrea, N. & Ferrero, A. (2011). Clasificación de las instituciones de la psicología desde tres puntos de vista: objetivos, alcance jurisdiccional y tipo de afiliación [Ponencia]. Actas del “III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XVIII Jornadas de Investigación y VII Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur”, Buenos Aires, Argentina. <https://www.academica.org/000-052/17>
- Federación de Psicólogos de la República Argentina (2013). Código de Ética de la Federación de Psicólogos de la República Argentina. Buenos Aires: Autor.
- Ferrero, A. & De Andrea, N. (2011). Regulación de la Psicología por parte del Estado en la República Argentina. Revista Electrónica de Psicología Política. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis. 21, (7), 51- 59.
- Ferrero, A. (2012). El valor de la ética profesional en el ejercicio de la psicología. Revista psicólogos. Colegio de psicólogos de Guatemala. 2, 6, 13-17.
- Ferrero, A. (2014). Impacto de la Declaración Universal de Principios Éticos Para Psicólogos y Psicólogas. PSYKHE, 23 (1), pp. 1-11.
- Gobierno de la Provincia de San Luis (2004). Ley Provincial del Ejercicio Profesional del Psicólogo en San Luis. Ley 5700/04. San Luis: Autor. International Union of Psychological Science (2008). Universal Declaration of Ethical Principles for Psychologists. Montréal, Canadá: Autor. Extraído de <http://www.am.org/iupsys/resources/ethics/univdecl2008.html>

Auderut, Cristina / Domeniconi, Ramona

EXTENSIÓN UNIVERSITARIA EN LA UNCUYO: FORMACIÓN Y CAPACITACIÓN DEL MAGISTERIO EN SAN LUIS (1940-1955)

Auderut, Cristina FCH-UNSL cristiauderut@gmail.com
Domeniconi, Ramona FCH-UNSL aridomeni@gmail.com

Resumen

El presente artículo focaliza en acciones de extensión que desarrolló la UNCuyo, en el marco de unas políticas de capacitación y formación del magisterio de San Luis, durante los primeros quince años de esa institución en nuestra provincia.

Resulta relevante considerar que en el origen mismo de esta universidad, creada en 1939, se encuentra la concepción de democratización y apertura a la comunidad, para responder a las demandas que pudieran emerger. En ese sentido es que a través del trabajo de relevamiento de fuentes documentales pudimos reconocer diversos formatos en las acciones llevadas a cabo, lo que nos permitió construir algunas categorizaciones que compartimos.

En este trabajo, que es parte de otro mayor, nos proponemos presentar algunos análisis referidos a las características que asumieron las actividades de extensión universitaria desde la Reforma Universitaria, identificar aquellos rasgos que estuvieron presentes en la etapa inicial de la UNCuyo y durante el primer peronismo, en la sede San Luis. A partir de este proceso de pesquisa es que efectuamos un reconocimiento de dos etapas que tuvieron lugar, para brindar capacitación al magisterio sanluiseño, advirtiendo una paulatina complejización tanto en la oferta de los cursos, conferencias y otros eventos académicos, como en la creación de nuevas estructuras universitarias y en la formulación de normas para jerarquizar la formación docente inicial y continua.

Introducción

La reforma universitaria del '18 promovió en las universidades argentinas un proceso de transformación de sus estructuras académicas y gobierno, redefiniendo y

ampliando sus funciones educativas, pedagógicas y sociales. En este marco, las actividades de extensión cobraron especial importancia, como parte de la construcción de una universidad democrática y abierta a la comunidad. La Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo), creada a fines de marzo de 1939, constituyó la sexta institución universitaria del país y dio inicio a actividades de extensión que cobraron rasgos particulares, a partir de las necesidades y demandas de la sociedad cuyana.

A partir de 1940, las instituciones dependientes de dicha universidad en San Luis dieron inicio a diversas actividades extensionistas, tales como dictado de conferencias, organización de actos y veladas culturales. A partir de 1942, comenzó a desarrollarse una oferta de formación, capacitación y especialización para los maestros normales sanluiseños las que, en sus diversos formatos, contribuyeron a brindar solidez a la formación del magisterio local. A partir de una identificación con la tradición normalista local de largo arraigo, se buscó jerarquizar la formación de maestros y formadores de maestros, articulando de modo singular dos tradiciones de formación docente: la normalizadora-disciplinadora con la académica (Davini, 1997), puesto que el valor otorgado al conocimiento de diversas ciencias y disciplinas, no implicó desconocer la importancia de los saberes pedagógicos en la formación docente.

Las propuestas de capacitación destinadas al magisterio tuvieron continuidad posteriormente en la Facultad de Ciencias de la Educación (FCE), a través de las nuevas propuestas del Instituto de Investigaciones Pedagógicas (IIP), desde 1948. Al respecto, nos importa señalar que, durante el primer y segundo gobierno peronista, las actividades de extensión cobraron un énfasis especial en concor-

dancia con lineamientos que definieron la política educativa universitaria peronista.

Así en este trabajo nos proponemos realizar unas breves consideraciones referidas a los rasgos que cobraron las actividades de extensión universitaria desde la Reforma Universitaria y durante el primer peronismo, en especial en la UNCuyo. En segundo lugar, efectuamos una caracterización y análisis de las actividades de extensión en el ámbito de las instituciones universitarias dependientes de dicha universidad en San Luis, que tuvieron como propósito brindar capacitación al magisterio sanluiseño, tomando en cuenta el marco normativo que las reguló, como así también, las características distintivas de sus diversos formatos; entendiendo que las diversas propuestas y en sus diversos formatos se constituyeron en acciones destinadas a brindar formación permanente.

Las actividades de extensión universitaria: su emergencia y desarrollo antes y durante el primer peronismo

Con referencia al origen de las actividades de extensión en nuestras universidades y específicamente a su proceso de institucionalización, Gezmet (2011) identifica tres momentos históricos: en primer lugar, uno de “gestación y desarrollo de ideas” seguido de otro de “constitución” y, por último, uno de “consolidación y desarrollo” (p.1). En el marco de cada uno de ellos, reconoce y analiza importantes acontecimientos que fueron dando emergencia y confirieron rasgos singulares a las actividades extensionistas. De estos momentos nos interesa en esta oportunidad tomar en cuenta el segundo de ellos. Al respecto, dicha autora destaca el papel

clave de la Universidad Nacional de la Plata en el inicio esta etapa a comienzos del siglo XX y no así el de la Universidad Nacional de Córdoba, analizando un periodo que abarca hasta lo que denomina la “Reforma de la Libertadora” (p. 9) marcada por la política desarrollista.

Podemos reconocer en los acontecimientos de la Reforma Universitaria de 1918 una instancia clave para la conformación de una universidad abierta a la comunidad, comprometida con la sociedad, en oposición y lucha contra la universidad cerrada y elitista vigente. Buchbinder (2005) señala que las actividades de extensión fueron incorporadas en la mayor parte de los estatutos surgidos de la Reforma, como una tarea fundamental mediante la cual “se procuraba ‘extender’ la influencia de las casas de estudio sobre el medio social” (p.128). En las Universidades de La Plata, Buenos Aires y Tucumán tuvo lugar una intensa actividad extensionista y, en algunos casos, la misma fue iniciativa de estudiantes.

Posteriormente, durante el primer peronismo, López (2013) analiza la relación entre la política peronista y la extensión universitaria, destacando la función de compromiso social antes señalada en tanto “contribuciones al desarrollo del medio social, cultural y productivo”. Como característica central de la extensión señala “la comunicación más rápida y de primera mano”, mediante la cual la universidad se consolida en el campo de las relaciones de poder. Pone de relieve que, dicho proceso de consolidación de poder de la universidad estuvo vinculado “con la búsqueda de mantener y/o acrecentar su autonomía relativa incluso ganada como jurisdicción haciendo alianzas directamente con determinados sectores sociales” (p. 2), lo cual diferencia a la extensión universitaria de las actividades de extensión desarrolladas por otras instituciones.

En el mismo trabajo, el autor considera la perspectiva crítica de Perón sobre las universidades argentinas en un discurso de noviembre de 1947, en el marco de la puesta en marcha de la Ley 13.031; en el mismo, el presidente destacó la insuficiencia de una formación universitaria basada sólo en teoría y la necesidad de jerarquizar las actividades de extensión e investigación científica. López destaca que, en la nueva ley universitaria sólo aparece una referencia explícita a la extensión en su artículo 99, en el que se establece la organización de “cursos populares de extensión universitaria a cargo de profesores y alumnos”. También observa que, en el artículo 1° de la Ley 14.297 (1954) se plantea el concepto de “responsabilidad social” vinculado a las actividades de extensión, “relacionado con el desarrollo integral y la conciencia de docentes y estudiantes para servir al pueblo” (p. 5).

Extensión universitaria y capacitación del magisterio en San Luis: sus etapas

La incorporación de la Escuela Normal “Juan Pascual Pringles” (ENJPP) al ámbito de la UNCuyo, en 1939 se constituyó en un acontecimiento político de relevancia, dado que marcó el inicio de un proceso de jerarquización de la formación del magisterio, a partir de unos intereses y preocupaciones inicialmente enfocados en esta escuela y que, progresivamente, se hizo extensivo a los maestros de toda la provincia. Esto fue así desde la formulación de una primera política académica de la UNCuyo que otorgó jerarquía universitaria a esta escuela, para impulsar la formación de un claustro de profesores, de formadores de maestros, dignos de esa jerarquía.

Consideramos que las actividades de extensión universitaria de la UNCuyo, en

San Luis abarcan dos etapas: una previa al peronismo y, otra, en el marco de la política universitaria peronista y como dijimos antes, se constituyeron en sus diversos formatos, características y destinatarios en acciones de formación permanente. Al respecto, con Beillerot (1996) podemos pensar que las mismas cumplieron la función de ofrecer posibles experiencias de formación personal a maestros y maestras y a un público más amplio también.

Entre 1940 y 1946, las acciones de extensión tuvieron una función social en respuesta a necesidades sociales de orden económico, cultural y educativo. Se buscó brindar a diversos sectores de la sociedad sanluisense aportes del conocimiento científico para un mejor desarrollo de sus riquezas naturales, contribuir a la formación del magisterio y brindar a la sociedad en su conjunto, actividades de tipo cultural y artístico. En 1942, comenzaron a dictarse los Cursos de Perfeccionamiento para Maestros, organizados por el IP. Al mismo tiempo, tal como lo señala López, las actividades extensionistas llevadas a cabo permitieron consolidar a las instituciones universitarias locales en el campo de las relaciones de poder de esa etapa, en un proceso de construcción de hegemonía cultural y educativa.

Durante la segunda etapa, comprendida entre 1947 y 1955, los enunciados de la política educativa peronista se hicieron visibles en resoluciones y en contenidos de conferencias y programas de cursos para maestros, a partir de una adhesión genuina o formal a los mismos. Asimismo, destacamos que a lo largo de todo el periodo (1940-1955) reconocemos que nuestras instituciones universitarias organizaron actos culturales, artísticos, como conciertos y veladas culturales en la ciudad, con la finalidad de satisfacer las necesidades y demandas culturales de un público más amplio.

Entendemos que las dos etapas identificadas fueron parte de un proceso de lucha por la hegemonía a lo largo del cual, desde su fundación, la UNCuyo formuló un proyecto político-educativo que tuvo como objetivo ejercer una función rectora en el campo de la ciencia, la cultura y en el campo pedagógico de la región cuyana.

Primera etapa de propuestas formativas para el magisterio

En 1940 el INP organizó el dictado de Ciclos de Conferencias destinadas a maestros y también a un público más amplio, interesado en las temáticas que se abordaron en las mismas. Esta modalidad de formación se extendió a lo largo del periodo en estudio como actividades de extensión universitaria y abarcó temáticas de diversas disciplinas, ciencias y problemáticas locales, ligadas a el campo del conocimiento pedagógico, filosófico, psicológico, literario, artístico, matemático, de las ciencias naturales y las ciencias sociales, abordadas desde perspectivas amplias, especialmente durante los primeros años. Respecto de las conferencias pedagógicas, identificamos un especial énfasis en tópicos de la filosofía e historia de la educación occidental, la didáctica general y las didácticas específicas.

Los Cursos de Perfeccionamiento para Maestros tuvieron lugar entre 1942 y 1947, dando inicio a una oferta de formación específica para el magisterio, que incluyó también a los alumnos que cursaban el último año de estudios en las escuelas normales. El análisis de esos cursos nos permite advertir que, inicialmente el conjunto de temáticas abordadas no presentó una articulación ni secuencia que diera cuenta de una organización mayor, en una primera etapa. Los temas no se encontraban estructurados en torno

a una problemática que los organizara, les diera cohesión y continuidad, si bien contaron con la participación de reconocidos intelectuales, procedentes de otras universidades nacionales. Los tres primeros cursos entre 1942 y 1944, se dictaron contenidos referidos a pedagogía, filosofía e historia de la educación occidental, psicología general, del niño y el adolescente, historia y geografía local, problemáticas de la enseñanza y de las didácticas especiales. El tercero de estos cursos presentó una mayor cohesión y articulación entre los temas que se desarrollaron (Resolución IP N° 26/1944). Por último, en 1947 se dictó el último de estos cursos y, al respecto, un artículo del diario La Opinión informaba que el curso se reanudaría el 10 de ese mes y “se dictarán clases referentes a temas prácticos para los docentes, como son un Cursillo de Didáctica, el análisis de problemas concretos de la enseñanza, del lenguaje y de las matemáticas, etc.” (La Opinión, 2 de septiembre de 1947)

Progresivamente, hemos identificado en los documentos un paulatino y sostenido empeño por generar programas de formación con una mayor presencia de especialistas y la creación de nuevas estructuras académicas que se gestaron a partir de las preocupaciones e intereses de la UNCuyo.

Segunda etapa de propuestas formativas para el magisterio

La segunda etapa se inició con la fundación de la FCE y la implementación de nuevas políticas nacionales que dieron mayor auge a la extensión universitaria.

Investigaciones realizadas sobre la actividad extensionista durante el primer peronismo, llevan a López (2013) a poner en duda que la extensión haya prevalecido como organizador de las actividades de contenido social en el ámbito universi-

tario, en el caso de la UBA. Sin embargo, en el ámbito de la UNCuyo, siguiendo a Gotthelf (1992), dicho autor advierte que “las acciones que se desarrollan bajo el organizador EU [Extensión Universitaria] siguen un proceso bastante activo entre el 46 y el 55” (p. 10).

Durante el primer peronismo se desarrollaron conferencias enmarcadas en dos líneas formativas, una en los principios de la política educativa nacional y otra que respondía a los lineamientos universitarios locales. En la primera, hubo disertaciones para la difusión de la obra de gobierno, los principios de la reforma educativa y social, el Segundo Plan Quinquenal y las condiciones de desarrollo económico, teniendo en cuenta el rol otorgado a los maestros como difusores de la doctrina peronista. En la segunda línea, tal como se venía haciendo desde 1940, se abordaron temáticas de diversas ciencias y disciplinas, cobrando especial importancia el tratamiento de problemáticas locales referidas a un mejor aprovechamiento de recursos naturales, entre otras.

En 1948, la creación del Instituto de Investigaciones Pedagógicas (IIP) en el ámbito de la FCE trajo consigo cambios que impactarían en las propuestas formativas para los docentes. Entre las diversas funciones del instituto, dos estuvieron específicamente vinculadas con los objetivos de este trabajo: la realización periódica de jornadas educacionales que contemplaran a todos los niveles y sectores de enseñanza y la organización de cursos de perfeccionamiento para maestros y para maestros especiales (de jardín de infantes y de enseñanza para niños con discapacidad). Estas acciones respondieron a necesidades y demandas locales, a políticas educativas nacionales y, también, a desarrollos teóricos de la pedagogía y la psicología referidos a la educación de la primera infancia y la problemática de la discapacidad.

Así, la institución universitaria respondió a los lineamientos de una política nacional de expansión educativa, ofreciendo una posibilidad de ampliación de derechos a la educación, de todos los ciudadanos.

Entre las primeras acciones del IIP identificamos los Ciclos de Conferencias Pedagógicas y, desde 1949, la organización y dictado de Cursos de Especialización para el Magisterio. También reconocemos que tres instituciones académicas quedaron bajo dependencia de dicho instituto, la Escuela de Verano para Maestros (EVM) -creada a comienzos de 1948 y que funcionó hasta 1955- la Escuela de Perfeccionamiento del Magisterio (EPM) y el Centro de Estudios Sanluisenses que, como no ofreció instancias de capacitación especialmente destinadas al magisterio no es considerada en este trabajo. Estas nuevas estructuras y propuestas nos permiten pensar que hubo un crecimiento constante de la FCE y una preocupación y compromiso creciente con la formación de maestros y profesores, encontrando en la extensión universitaria la posibilidad de plasmar uno de sus propósitos institucionales.

A través de publicaciones del Diario La Opinión hemos identificado que, entre 1948 y 1950, el IIP organizó Ciclos de Conferencias Pedagógicas destinadas a maestros en cuatro localidades del interior de la provincia. Los programas abarcaron no sólo problemáticas vinculadas a conocimientos científicos generales o áreas disciplinares, sino que se situaron en temáticas del campo de las ciencias de la educación, lo cual tiene sentido tomando en consideración los destinatarios de estos ciclos.

Los Cursos de Especialización para Maestros se iniciaron en 1949, constituyendo ofertas formativas de especial relevancia, dado que San Luis, como la

mayor parte de las provincias del interior, no poseía instituciones formadoras de docentes para la educación de la primera infancia y tampoco para la educación de niños con discapacidad, razón por la cual, quienes ejercían la docencia eran maestras normales, que no contaban con la formación necesaria.

Nos importa destacar que en los cursos de especialización se plantearon situaciones en las que reconocemos una relación de colaboración entre la FCE y funcionarios provinciales de la cartera educativa y de la Dirección de Menores. Interpretamos que el estado provincial comenzaba a encontrar en la oferta formativa de la facultad una vía estratégica para ofrecer formación especializada, de gran necesidad e importancia, para maestras normales que se desempeñaban cumpliendo funciones educativas para las que no habían sido preparadas durante su formación inicial. Asimismo, pudimos establecer que estos cursos tuvieron continuidad luego del periodo que hemos estudiado ya que, a comienzos de 1960, el Instituto de Investigaciones Psicopedagógicas bajo la dirección del Prof. Horas se hallaba dictando otro curso de especialización para maestras jardineras (Jardín de Infantes “Maestras Lucio Lucero”, Libro de Actas, Acta N° 1, 5 de febrero de 1960).

Asimismo, hubo propuestas de formación y capacitación que se inscribieron en el marco de la EVM, creada por el peronismo y que ancló en la UNCuyo. Su creación se fundamentó en la necesidad de contemplar la realidad de aquellos maestros que, por diversas razones, durante el año escolar no disponían de tiempo para su formación. Se entendía que la universidad tenía el deber de proporcionar saberes y conocimientos que pudieran satisfacer toda inquietud cultural por parte de los maestros (Resolución Rectoral N° 54/48); en una normativa posterior del mismo

mes y año, la EVM fue creada en San Juan y San Luis. Interpretamos que esta oferta formativa durante el receso de verano se inscribió en lineamientos de la política educativa del peronismo, que concibió a la educación como un bien común al que debían tener acceso todos los ciudadanos.

En San Luis, el dictado de los cursos de la EVM se inició en febrero de 1948 y se desarrollaron hasta el final del periodo estudiado. En el primer curso se otorgó prioridad al tratamiento de temáticas educativas, pedagógicas y culturales, se incluyeron clases referidas a temas locales y también sobre lineamientos de la política educativa peronista.

Dos de estas exposiciones estuvieron a cargo de dos abogados de la ciudad de San Luis; para la primera, “Análisis y proyecciones de la nueva Ley Universitaria”, fue designado el Prof. Dr. Juan C. Saá, que se desempeñaba como Delegado Interventor de la FCE y, para la segunda, “Función de la Universidad”, el Dr. Francisco G. Maqueda, docente de la FCE entre 1947 y 1955 y funcionario durante el gobierno de Zabala Ortiz. La tercera clase estuvo a cargo del Prof. Plácido Horas que abordó el tema “El problema de una cultura argentina en el campo de la cultura occidental”.

Pensamos que los temas tratados y las posiciones ocupadas por estos docentes en la estructura universitaria y en la sociedad sanluisense, confirieron autoridad y legitimidad a su discurso, contribuyendo a difundir y tornar aceptables algunos lineamientos de la política cultural y educativa peronista en el ámbito local.

También en 1948 se creó una nueva institución destinada a brindar formación a maestros y profesores sanluisenses, la EPM, la cual quedó bajo la dirección del IIP y reemplazó a los Cursos de Perfeccionamiento. Como producto de la reconstrucción que pudimos realizar, los conte-

nidos fueron organizados en cuatro ciclos: de “Cultura Pedagógica”, de “Didácticas y Metodologías Especiales”, de “Cultura Argentina” y, por último, un ciclo dedicado a la realización de jornadas de debate por parte de los docentes asistentes. Como parte del ciclo de “Cultura Argentina” se incluyeron contenidos referidos a historia, literatura e historia de la educación argentina, lo cual se fundamentó en la importancia de “ofrecer al docente un conocimiento más amplio del espíritu, los valores y los rasgos del sentimiento y realidad nacional que tiene que incorporar a los alumnos” (La Opinión, 2 de septiembre de 1948). Desde nuestra perspectiva, esta expresión puede considerarse una adhesión formal o genuina a la política cultural y educativa peronista, al poner énfasis en la formación de una conciencia y espíritu históricos nacionales. Por último, consideramos que las jornadas de disputa sobre temas educativos y la propuesta de evaluación constituyeron estrategias pedagógicas que buscaron desplazar a los docentes de la habitual posición de receptores y consumidores de conocimiento, hacia un papel más activo. Todo ello dio lugar a un programa de formación más extenso y complejo.

Sintetizando, podemos decir que las ofertas de formación que brindó la FCE entre 1948 y 1955 crecieron en especificidad y complejidad, aportando conocimientos que eran objeto de demanda y necesidad por parte de escuelas e instituciones y organismos locales. Si bien, durante la primera etapa se habían realizado conferencias sobre temáticas educativas y pedagógicas en ciudades y localidades del interior, durante ésta podemos advertir que esta tarea se amplió e intensificó y los cursos ofrecidos fueron dictados también en la Delegación Universitaria de la ciudad de Villa Mercedes.

Para finalizar

Con referencia a los aspectos que otorgaron rasgos particulares a las actividades de extensión de la UNCuyo en San Luis entre 1940 y 1955 destacamos que en su conjunto dichas actividades, de modo táctico y estratégico, constituyeron unos modos eficaces para dar respuesta a demandas y necesidades locales diversas, entre ellas, las de capacitación del magisterio local. Como hemos mencionado durante este periodo se desarrollaron también actividades tales como ciclos de conferencias, actos culturales y veladas artísticas, que fueron muy apreciadas por la sociedad sanluiseña. Asimismo, a lo largo de dicho periodo, y como producto del trabajo académico, en investigación y extensión se construyó una sólida identidad institucional que situó a las instituciones universitarias locales de modo distintivo en el campo académico.

Para comprender la importancia que cobraron las diversas propuestas de formación y capacitación del magisterio, a partir de 1940, no podemos dejar de considerar la incorporación de la Escuela Normal “Juan Pascual Pringles” al ámbito de la UNCuyo a mediados de diciembre de 1939. Esto es así, puesto que, éste fue un acontecimiento que otorgó jerarquía universitaria a esta escuela, dando lugar a la formulación de una política académica que, mediante diversas normativas y acciones, significó una mayor exigencia en la formación de sus futuros maestros.

Las ofertas de formación y capacitación del magisterio, articularon nuestra tradición normalista con una tradición académica, la cual valorizó conocimientos de distintas ciencias y disciplinas sin descuidar la importancia de los saberes pedagógicos de la formación docente. El análisis de estas propuestas nos ha permitido identificar dos etapas: una previa

al peronismo (1940-1946) y otra durante el primer peronismo (1947-1955). Durante la primera, a partir de la creación del Instituto Pedagógico, nos importa resaltar la realización de los Cursos de Perfeccionamiento para Maestros desde 1942, como así también la realización de ciclos de conferencias sobre diversas temáticas y la realización de veladas culturales; tales actividades estuvieron destinadas a un público amplio y orientadas por el propósito de satisfacer necesidades culturales de la sociedad puntana.

A partir de su análisis podemos decir que, los Cursos de Perfeccionamiento registraron un desarrollo desde propuestas escasamente articuladas en los contenidos desarrollados para culminar constituyendo programas formativos centrados en contenidos de algunas de las principales disciplinas escolares de la escuela primaria y sobre sus didácticas especiales.

La identificación y análisis de los primeros formatos de formación y capacitación nos ha llevado a formularnos algunos interrogantes que queremos compartir. Para algunas preguntas ensayamos alguna respuesta a modo de suposiciones que podrían ser retomadas en futuros trabajos. Nos preguntamos ¿las acciones de formación y capacitación implementadas se orientaron a producir lo “nuevo”, o, constituyeron “un retorno de lo olvidado”, como expresa Angenot? Es decir, un retorno de prácticas aparentemente olvidadas, puesto que al considerar la trayectoria académica del Dr. Ireneo Cruz, docente de la UNCuyo en este periodo, nos es posible pensar que los Cursos de Perfeccionamiento para Maestros tuvieron como uno de sus antecedentes a los “Cursos para el Magisterio”, realizados en 1938 en la ciudad de Mar del Plata y en dos de ellos había participado el profesor Cruz (Pró, s/f).

Con relación a la segunda etapa, en el

marco del primer peronismo, destacamos el énfasis que el mismo Perón puso en las actividades de extensión, en coherencia con principios centrales de la política educativa durante su gestión. Durante la segunda etapa, a partir de la creación del Instituto de Investigaciones Pedagógicas en el ámbito de la Facultad de Ciencias de la Educación, las propuestas de formación y capacitación destinadas al magisterio tuvieron nuevos formatos, mayor complejidad y se hicieron extensivas al interior de la provincia.

De la segunda etapa nos importa destacar especialmente la creación de la Escuela de Perfeccionamiento del Magisterio en 1948, cuyo formato materializó un programa de contenidos que abarcó diversas áreas de conocimiento (con inclusión de contenidos referidos al peronismo y su doctrina), contemplando una instancia de producción de conocimiento por parte de los maestros en formación.

Otra cuestión de importancia es que, mediante la organización y dictado de cursos de especialización, la FCE fue construyendo un espacio de poder en el campo de la formación docente que le permitió situarse y ganar reconocimiento en la sociedad sanluisense y en el campo académico universitario.

Para terminar, queremos proponer otros interrogantes surgidos de lo investigado, ¿en qué medida las acciones formativas de la FCE asumieron un compromiso con los lineamientos de la política educativa peronista? Esta pregunta surge de considerar que el peronismo en San Luis tuvo una conformación en la que los grupos políticos conservadores no fueron desplazados (Samper, 2008). Así entonces ¿cómo se dio el proceso de recepción del discurso peronista en el ámbito universitario sanluisense?, ¿desde qué posiciones teóricas pudo darse lugar a un proceso de articu-

lación con enunciados de la política educativa peronista?, ¿hubo manifestaciones de oposición a dicha política por parte de profesores de la FCE?, ¿de qué modo pudieron haberse expresado tales oposiciones? Como sostienen Domeniconi (2015) y Garzón Rogé (2013; 2014) en sus investigaciones, sabemos muy poco aún sobre el peronismo en San Luis y en Mendoza, es decir, queda mucho por investigar sobre su proceso de conformación y cómo ancló en la región cuyana, en las diversas esferas de la sociedad, en especial, en el ámbito de cultura y educación.

Referencias Bibliográficas

Beillerot, J. (1996) La formación de formadores (entre la teoría y la práctica). Bs. As, Argentina: Universidad de Buenos Aires y Ediciones Novedades Educativas, Co-edición.

Buchbinder, P. (2005) Historia de las universidades argentinas. Bs. As., Argentina: Sudamericana.

Davini, M. C. (1997) La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Bs. As., Argentina: Paidós.

Domeniconi, A. (2015) La enseñanza religiosa en la formación de maestros en las Escuela Normales de la ciudad de San Luis, durante el primer peronismo. Tesis doctoral. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza, Argentina.

Garzón Rogé, M. (2014) El peronismo. En El peronismo en la primera hora. Mendoza, 1943- 1946, Mendoza, Universidad Nacional de Cuyo, Ediunc, pp. 125-142.

----- (2013) “Hay mucho del primer peronismo en Mendoza que todavía no se

conoce”, entrevista, Ediunc Digital. Recuperado de: <http://www.ediunc.uncu.edu.ar/novedades/index/hay-mucho-del-primer-peronismo-en-mendoza-que-todavia-no-se-conoce84>

Gezmet, S. (2012) “Evolución histórica-crítica de la Extensión Universitaria. Proceso de institucionalización de la extensión de la UNC en los distintos momentos históricos”. Recuperado de [https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/EVOLUCI%C3%93N%20DE%20LA%20EXTENSI%- C3%93N%20UNIVERSITARIA.pdf](https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/EVOLUCI%C3%93N%20DE%20LA%20EXTENSI%C3%93N%20UNIVERSITARIA.pdf)

López, M. (2013) “Aproximaciones a la Relación Primer Peronismo- Extensión Universitaria”. Revista EXT. Difusión y discusión de experiencias y teorías sobre Extensión Universitaria, N° 4, Secretaría de Extensión Universitaria, Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado de: <https://www.revistas.unc.edu.ar/index.php/ext/article/download/4036/4456>

Pró, D. (s/f) “Ficha biobibliográfica del Dr. Ireneo Fernando Cruz”. Recuperado de https://www.bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/3997/17-vol-10-11-pro.pdf

Samper, O. (2008). La formación del peronismo en la provincia de San Luis. En Samper, J. & Samper, O. San Luis. Apuntes para la historia de las ideas políticas. Bs. As., Argentina: Dunken; pp. 9-83.

Fuentes Documentales

Diario La Opinión, San Luis, 2 de septiembre de 1947.

Diario La Opinión, San Luis, 2 de septiembre de 1948.

Jardín de Infantes “Maestras Lucio Lucero”, Libro de Actas, Acta N° 1, 5 de febrero de 1960.

Resolución IP N° 26/1944.

Resolución Rectoral N° 54/48

ESTRATEGIA EXTENSIONISTA EN LA ATENCIÓN PRIMARIA DE LA SALUD REPRODUCTIVA EN LA MUJER

Forneris Myriam L. / Furlong Melisa / López María José /
Giordani Rita K. / Flores Margarita / Figueroa María Florencia

Forneris Myriam L.¹, Furlong Melisa², López María José³, Giordani Rita K.¹, Flores Margarita⁴, Figueroa María Florencia¹.

¹Cátedra de Bioquímica Clínica FQByF-UNSL;

²Secretaría de Extensión Universitaria de la UNSL;

³Hospital del Oeste Dr. Atilio Luchini;

⁴Hospital de Juana Koslay Dr. Juan G. Vivas (San Luis).



Figura 1: Logo que identifica al Proyecto de Extensión

“Sólo sirven las conquistas científicas sobre las salud si éstas son accesibles al pueblo”.

Ramón Carrillo

Un compromiso orientado a la comunidad

La extensión junto con la docencia e investigación son los pilares que construyen la Universidad. El acercamiento de la extensión a la comunidad incluye un proceso formativo en el que se involucran directamente a docentes y estudiantes en coordinación con actores sociales e institucionales, con el propósito de atender y contribuir a la resolución de una problemática real y específica en la sociedad. La extensión ayuda en gran medida a la formación de profesionales críticos y comprometidos con su circunstancia de época, social e histórica. Los docentes participantes fortalecen el proceso de enseñanza, a través del conocimiento teórico y práctico, y la contextualización en la práctica real; y los estudiantes aplican los conocimientos teóricos adquiridos

a situaciones concretas vinculadas a la comunidad en la que viven (Bestard González y col., 2019; Pelitti y col., 2020).

La Universidad no puede ser ajena a las problemáticas sociales y en particular a aquellas relacionadas a la salud pública. Así, sobre la base de esta línea de pensamiento que abarca un rol social, activo y construido desde acciones que buscan garantizar una vida sana y promover el bienestar de todos a todas las edades (Agenda 2030 de la Organización Mundial de la Salud), surge la inquietud de la creación del proyecto de extensión acreditado dentro del marco de Proyectos de Extensión de la UNSL denominado: ***“Atención Primaria de la Salud Sexual y Reproductiva en la mujer. Disfunción Vaginal”.***

El Proyecto tiene como meta la ejecución de actividades relacionadas a: 1- la capacitación a profesionales de la salud sobre disfunción vaginal y su diagnóstico por el laboratorio, y 2- la promoción y prevención de la salud reproductiva a la comunidad, desde una perspectiva de empoderamiento del auto-cuidado, que orientan sus acciones a mujeres en edad fértil de la provincia de San Luis.

Desde el año 2008 a la fecha se desarrolla de manera interdisciplinaria y en una misma dirección actividades que propician la atención primaria de la salud reproductiva en la mujer, entre la UNSL y hospitales públicos de la provincia de San Luis. El mismo se fue adaptando en base a la demanda y necesidades de la sociedad. El diseño y desarrollo de las estrategias del Proyecto fueron considerados desde la perspectiva que plantea Uranga (2011) quien sostiene que son “las directrices que se adoptan con la finalidad de abordar una situación, por lo que estarán intrínsecamente emparentadas con la acción, con las formas de hacerlo de generar criterios para el hacer”.



Figura 2: Material gráfico de difusión.

Al equipo responsable lo constituyen docentes de la Cátedra de Bioquímica Clínica (FQByF-UNSL); profesionales bioquímicos y médicos de los hospitales de atención primaria de la salud (APS): Hospital del Oeste Dr. Atilio Luchini y Hospital de Juana Koslay Dr. Juan G. Vivas, San Luis; profesionales de la comunicación (UNSL) y alumnos del quinto año de la carrera Licenciatura en Bioquímica (UNSL).

Las áreas geográficas elegidas para este Proyecto, que corresponden al Departamento Pueyrredón, constituyen zonas con distintos niveles de desarrollo socioeconómico y jerarquías territoriales, con brechas sociales y productivas que persisten en la sociedad. Para los barrios distribuidos en la zona oeste de la ciudad de San Luis y en Juana Koslay, el Hospital del Oeste y el Hospital de Juana Koslay, constituyen -respectivamente- los centros de

atención primaria de referencia a los que acude la población con más necesidades.

Contribuir a la salud y el bienestar del individuo

La salud reproductiva implica la posibilidad de tener una sexualidad satisfactoria y segura, así como la libertad de tener hijos y cuando se desea. Esta concepción de la salud reproductiva supone el derecho de las personas a elegir métodos anticonceptivos seguros, eficaces, asequibles y aceptables, y de tener acceso a servicios de salud apropiados que permitan los embarazos y los partos sin riesgos, y den a las mujeres las máximas posibilidades de tener hijos sanos.

En consonancia con todo lo anterior, se define a la atención de la salud sexual y

reproductiva como el conjunto de métodos, técnicas y servicios que contribuyen a la salud y al bienestar del individuo (Oizerovich S. y Perrotta G., 2017).

Si bien existen lineamientos de intervención, procesos y acciones que desarrolla el Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable del Ministerio de Salud de la Nación, en el marco de la ley 25.673, la situación actual de la respuesta a la atención de la salud reproductiva en mujeres en distintas etapas de su vida, es aún anárquica (Oizerovich S y Perrotta G, 2017).

¿Qué se entiende por Disfunción Vaginal?

La disfunción vaginal (DV) es la patología de mayor prevalencia en la mujer en edad fértil y menopáusica y constituye uno de los problemas de mayor complejidad en la salud femenina. No menos de tres millones de mujeres sufren DV todos los días del año en la Argentina.

En la vagina se albergan microorganismos que generan un estatus fisiológico, el cual es importante para el bienestar reproductivo. La composición de la microbiota vaginal es dinámica y responde a los distintos estados hormonales que atraviesa la mujer en su vida reproductiva (Mora Agüero, 2019). La importancia de mantener un ecosistema vaginal estable radica en evitar las infecciones vaginales y sus eventuales complicaciones.

La percepción de signos y síntomas a nivel del tracto genital inferior es el motivo de consulta médica más frecuente. Las manifestaciones compatibles con DV se presentan en forma individual o asociadas e incluyen: prurito, irritación, mal olor, secreción vaginal anormal (co-

múnmente denominada “flujo”), edema en región vulvovaginal, disuria, dispareunia y/o dolor en la región pélvica.

Dentro de la etiología de la DV, se reconocen a infecciones convencionales (vaginitis por levaduras y/o trichomonas), de origen sistémico (vaginosis bacteriana) y de etiología aún no establecida, vaginitis atrófica, vaginitis descamativa y vaginitis microbianas inespecíficas. Si bien las levaduras son integrantes normales del contenido vaginal, la agresión epitelial que provocan requiere previamente una alteración inmuno-hormonal y/o de receptores vaginales (De Torres y col., 2018).

La DV representa un factor de riesgo aumentado para la adquisición de infecciones post quirúrgicas y de transmisión sexual (ITS: sífilis, gonorrea, virus de la inmunodeficiencia humana-VIH, entre otras), enfermedad inflamatoria pélvica y la colonización por diversas bacterias exógenas oportunistas. La DV es un indicador asociado al riesgo de retardo del crecimiento fetal, parto prematuro, ruptura prematura de membranas y de infecciones neonatales y maternas (Di Bartolomeo y col., 2007).

La ineficiencia en el diagnóstico etiológico sintromico de DV hace irremplazable el apoyo del laboratorio. Para establecer una aproximación diagnóstica que oriente a decisiones clínico/terapéuticas precisas, se requiere la evaluación de la microbiota vaginal y la determinación de la Respuesta Inflamatoria Vaginal (RIV). Por ello, el Balance del Contenido Vaginal (BACOVA) genera un nuevo concepto para el estudio morfológico integral del contenido vaginal, a partir de la determinación de estados vaginales básicos, que define con un alto valor predictivo el estado funcional vaginal de toda mujer.

Aportes a esta problemática en el contexto local

Hasta el momento, no existe un programa eficiente de control para la detección de mujeres con DV asintomáticas y se calcula que no más del 15% de este grupo accede a la atención profesional. En muchos centros de salud no se realizan exámenes microbiológicos y por lo tanto las pacientes deben ser derivadas a centros de mayor complejidad.

En Argentina, y en particular en la provincia de San Luis, son escasos los estudios estadísticos sobre la DV, y a su vez se agrega la dispersión de resultados y la variedad de métodos aplicados para su diagnóstico. Por ello, es importante aportar a esta problemática el consenso entre la atención clínica, la metodología de laboratorio a emplear y la

adecuada divulgación del síndrome ya que es el único camino para garantizar el mejoramiento inmediato de los indicadores de morbi-mortalidad.

Avances en la formación, prevención y control

Teniendo en cuenta lo antes mencionado, en una primera instancia consideramos analizar y optimizar situaciones puntuales en apoyo a las normativas vigentes instituidas por el Ministerio de Salud de la Nación. A su vez, en conjunto con el director del Programa de Salud Reproductiva (PROSAR-FBA), Dr. Ramón de Torres, se tomó como base la metodología BACOVA, un modelo válido para estandarizar prestaciones prioritarias en el marco de la atención primaria de la mujer (embarazada o no) que hace posible garantizar la máxima cobertura en la detección del ries-



Figura 3: Promoción y prevención de la salud reproductiva de la mujer. Encuentro organizado por docentes y alumnos del Proyecto de Extensión en el Hospital del Oeste, conmemorando el día de la mujer, 8 de marzo de 2020.

go gineco-obstétrico y contribuir a la eficacia del diagnóstico temprano. La accesibilidad al diagnóstico de la DV mediante BACOVA, a partir de una muestra de fácil obtención y con bajo riesgo, con una especificidad y sensibilidad aceptables, permite su realización en todos los laboratorios habilitados del país. Se asegura así la ampliación significativa de la cobertura ética y científica, hoy insuficiente, aplicando algoritmos de alto valor predictivo en la práctica clínica (Muñoz y col., 2018).

Para ello se realizaron talleres participativos dirigidos a profesionales de la salud como Médicos, Bioquímicos, Lic. en Obstetricia, Lic. en Enfermería, entre otros. Se procuró entrenar en servicio y transferir los fundamentos y aplicaciones de la metodología BACOVA, especialmen-

te en atención primaria. Se capacitaron en servicio más de 150 profesionales de la salud de San Luis y provincias vecinas. Además, desde 2008 se organizaron distintos cursos de posgrado de capacitación en el diagnóstico de la DV, orientados al primer nivel de atención. En la actualidad, estos se vieron interrumpidos por la pandemia COVID-19.

Los profesionales capacitados de los hospitales participantes aplicaron el procedimiento BACOVA a sus pacientes, lo que permitió generar información epidemiológica necesaria para establecer futuras acciones de prevención y control, en pacientes sintomáticas y asintomáticas, en el sector público de la provincia de San Luis (Tabla 1).

Tabla 1. Prevalencia de estados vaginales en mujeres en edad fértil en los Hospitales del Primer Nivel de Atención participantes (Período 2018-2019).

Total	Estados Vaginales Básicos					Vaginitis convencionales	
	Microbiota Normal	Microbiota Normal + RIV	Microbiota Intermedia	Vaginosis Bacteriana	Vaginitis Microbiana Inespecífica	Trichomona vaginalis	Levaduras
350	24%	52%	1%	7%	16%	1%	27%

N: números de muestras; RIV: reacción inflamatoria vaginal. Referencia: Forneris M y col. (2019).

En la Tabla 1 se muestran los resultados obtenidos de 350 muestras extraídas de fondo de saco vaginal de mujeres en edad fértil, entre 20 y 50 años de edad, que se procesaron en los hospitales participantes para conocer los estados vaginales básicos y vaginitis convencionales a través del estudio BACOVA. Del total de la población, se evidenció una importante proporción de pacientes con respuesta inflamatoria (52%); un 27% presentó diagnóstico de candidiasis (levaduras); y sólo el 7% se categorizó como vaginosis bacteriana. La mayor

frecuencia de DV se manifestó en las mujeres entre los 25 y 35 años de edad.

Teniendo en cuenta el alto porcentaje de mujeres con reacción inflamatoria a nivel vaginal, que representaría un mayor riesgo gineco-obstétrico, es importante que los laboratorios clínicos, especialmente aquellos orientados a la atención primaria de la salud, puedan ofrecerle a todas las mujeres independientemente de sus síntomas clínicos, la posibilidad de realizar el estudio de BACOVA, con el objeto de lograr un diagnóstico precoz,



*Figura 4: Talleres de posgrado de capacitación para profesionales de la salud, realizados en la UNSL.
Figura 5: Charlas de difusión, dirigidas a alumnos de la Lic. en Bioquímica (FQByF-UNSL).*

instaurar un tratamiento temprano y adecuado y prevenir las posibles complicaciones maternas y perinatológicas.

En cumplimiento de la segunda parte del objetivo propuesto, considerando la dimensión del problema y el desconocimiento (por desinformación o información inapropiada) de las mujeres acerca de los riesgos asociados a la DV, nuestra labor extensionista se irradió a la comunidad en general, lo que nos llevó a visitar distintas ciudades de la provincia de San Luis, en donde coordinamos charlas informativas y de sensibilización sobre salud reproductiva y DV. En estos encuentros fue muy positivo el aporte de los alumnos del Proyecto, que le impusieron su impronta personal y entusiasmo, favoreciendo una comunicación fluida y afable con la comunidad.

Asimismo, en el ámbito hospitalario, participamos de las actividades relacionadas con el Plan Integral para la maternidad, destinado al acompañamiento de la mujer embarazada durante su gestación.

Con el propósito de acercar a las mujeres a los Centros de APS, se elaboró material gráfico (folletería y guías de bolsillo) en donde se resaltaba de manera amena, la importancia de realizar la consulta médica ante la presencia de sintomatología compatible con DV, para prevenir la infección y fomentar el uso de los servicios de salud.

La difusión y divulgación del tema de DV se efectúa mediante las Redes Sociales del Proyecto en Facebook e Instagram: [salud.reproductiva.unsl](https://www.facebook.com/salud.reproductiva.unsl), para asegurar el alcance a la mayor cantidad de personas, entendiendo que son estos los medios que más consume la población hoy en día. Allí se comparte la información del proyecto así como otras publicaciones relacionadas a la temática.

Las mujeres que se vieran interesadas por la campaña de difusión directa o indirectamente pueden concurrir al Servicio de Ginecología y Obstetricia de los hospitales participantes con la correspondiente solicitud médica para el estudio de BACOVA e ITS.



Dado la relevancia de la temática, y con el afán de difundir el espíritu del Proyecto, participamos de diversos Congresos Nacionales e Internacionales de Extensión e Investigación Clínica.

En el año 2018, la Fundación Bioquímica Argentina (FBA) otorgó un reconocimiento a la trayectoria de la directora del Proyecto, Prof. Dra. Myriam Forneris, por su dedicación y aporte en el ámbito de la Salud Reproductiva de la mujer en la provincia de San Luis.

Conocimiento, acción y comunicación en beneficio de todos

El balance final de las actividades desarrolladas en este proyecto hasta el presente ha sido muy positivo, tanto para los docentes, los estudiantes extensionistas, como también para los profesionales de los hospitales intervinientes, a partir de la creación de un espacio común donde las interacciones entre los distintos actores

sociales posibilitan mejoras en la salud de la comunidad. Las acciones llevadas a cabo durante todo el proceso permitieron profundizar los conocimientos en lo específico para docentes así como conciliar los objetivos de la enseñanza de grado con la visión extensionista.

Además, consideramos que mediante la capacitación de profesionales bioquímicos en la implementación de la metodología BACOVA, se ha logrado fortalecer los vínculos con el sistema de salud propiamente dicho, por la contribución a la detección temprana de la mujer en riesgo gineco-obstétrico, y como partícipes en los diagnósticos de situación que identifican las inequidades sociales y que aportan al desarrollo de políticas públicas saludables.

Dado que la DV afecta significativamente el mantenimiento de la normal actividad sexual, fertilidad, gestación y salud materno-neonatal (Roper y col., 2018), el conocimiento y la implementación



Figura 6: Curso de Posgrado, organizado para profesionales bioquímicos, diciembre 2019.

de la metodología propuesta (BACOVA), por sus valores predictivos, por ser una técnica sencilla y no invasiva y por su accesibilidad a todo el sistema de salud, es prioritaria, necesaria y suficiente para cubrir la atención primaria en salud sexual y reproductiva; hecho que se traduce en una mejor calidad de vida.

Las estrategias de comunicación fueron muy útiles para aprender y enseñar conductas y hábitos en las mujeres vinculadas al cuidado de su salud reproductiva. La comunicación en salud, a partir de la utilización de lenguajes y narrativas adaptadas, posibilitó que el material informativo adquiriera una dinámica propia a través de las redes, donde la experiencia circula, perdura y se difunde de manera libre.

Este trabajo relata una experiencia sostenida en el tiempo entre la Universidad y la sociedad, en donde la comunicación de los saberes y prácticas para el cuidado colectivo lograron crear un camino hacia la promoción y prevención de la salud integral. Una prevención más efectiva en la comunidad, especialmente cuando alcanza a quienes están en mayor riesgo, representa una acción en beneficio de todos.

Bibliografía

1-Bestard González MC, López García JE, López García Y (2019). Extensión Universitaria: Experiencias de integración en respuesta a demandas sociales. Revista Extensión 9: 1-17. Universidad Nacional de Córdoba.

- 2- De Torres R, Palaoro L, Maritato A, Areca A, Basso B, Belchior S, Di Bartolomeo S, Forneris M y col. (2018). Manual de procedimiento BACOVA-EERIGE, pg 1-30. PRO-ECO (Fundación Bioquímica Argentina).
- 3- Di Bartolomeo S, Leonino AP, Rodríguez Fermepin M, de Torres RA (2007). Balance del contenido vaginal en el diagnóstico diferencial de vaginosis-vaginitis reacción inflamatoria vaginal en embarazadas sintomáticas. Acta Bioquímica Clínica Latinoamericana 41 (2): 1-10.
- 4- Mora Agüero S (2019). Microbiota y disbiosis vaginal. Revista Médica Sinergia 4 (1): 3-13.
- 5- Muñoz J, Sánchez K, Babino C (2018). Evaluación del balance del contenido vaginal para el diagnóstico de la disfunción vaginal. Revista Facultad Farmacia 60 (1): 3-10.
- 6-Oizerovich Silvia y Perrotta Gabriela (2017). Salud sexual y salud reproductiva Coordinadora del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable, Ministerio de Salud de la Nación. Disponible en <http://www.msal.gob.ar/saludsexual/programa.php>
- 7- Pelitti P, Casana N, Sisu MG (2020). Estrategias de prevención y promoción de la salud: un puente entre medicina y comunicación, la experiencia en la Universidad Nacional de La Plata. Masquedós N° 5, Año 5.
- 8- Roper P, Mazzariello G, Borthagaray G (2018). Disfunción vaginal: dos metodologías para su evaluación. Salud Militar 37(2): 33-40.
- 9-Uranga, Washington (2011). Para pensar las estrategias en la planificación desde la comunicación. http://www.wuranga.com.ar/images/pdfs/estra_2011.pdf.

6 AÑOS DE ENCUENTROS DE INTERCAMBIO E INCLUSIÓN. UNIVERSIDAD - DISCAPACIDAD DERECHOS. “DESDE NUESTRA PALABRA”

Categoría B: Artículos de reflexión desde las prácticas de extensión

Los Encuentros de Intercambio e Inclusión, Universidad-Discapacidad-Derechos, se han realizado en la Facultad de Ciencias Económicas Jurídicas y Sociales (FCEJS), de la Universidad Nacional de San Luis, en el mes de octubre de cada año, mes en que se celebra la inclusión de las personas con discapacidad (en adelante PcD), en Argentina.

Estos encuentros tienen como finalidad generar un entramado socio-institucional con representantes locales, instalando problemáticas sociales, específicamente la discapacidad, como generadoras del “pensar y hacer”.

La propuesta consiste en encuentros anuales de reflexión y sensibilización a partir de instancias de formación/capacitación, deporte, arte, música y recreación entre los referentes y las PcD, sus familias, representantes de organizaciones de la sociedad civil y gubernamentales y la comunidad universitaria (docentes, graduados, personal de apoyo a la docencia y estudiantes). Espacios de construcción colectiva –talleres multiactorales-, siendo los actores sociales involucrados quienes analizan, discuten e intercambian miradas, visiones y representaciones, y desde allí, se generan estrategias de exigibilidad desde el enfoque de derechos a través de procesos reflexivos.

El I Encuentro, se denominó de Intercambio e Integración a partir del Deporte y la Recreación. Éste como fundador consistió en una actividad deportiva, de integración e inclusión un día del mes de octubre del año 2015 en las instalaciones de la Facultad de Ciencias Económicas Jurídicas y Sociales (FCEJS). En el año 2016 se llevó a cabo el 2do Encuentro de Intercambio e Integración. Universidad-Discapacidad-Derechos. En el que se reconoce el propósito de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad

(en adelante CDPCD) el cual es, promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las PcD, y promover el respeto de su dignidad inherente.

Desde una dimensión académica-institucional de la Extensión Universitaria se posibilita, por un lado, el intercambio de saberes y la democratización del conocimiento en el medio social en el que se halla inserta. Por otro lado, desde una dimensión ética-política se trabaja por una universidad inclusiva, es decir, dispuesta a hablar, pero también, a escuchar. Nuestra Universidad construye junto a los actores sociales locales agendas con aportes significativos para el diseño de políticas públicas que promuevan el desarrollo sustentable, el empoderamiento de la sociedad para la construcción de ciudadanía y el ejercicio pleno de los derechos humanos de las PcD.

En el año 2017 se realizó el 3er Encuentro de Intercambio e Inclusión. Universidad-Discapacidad-Derechos. Es importante rescatar el cambio de la denominación, entendiendo la importancia y la diferencia que existe entre incluir e integrar. Además, se crea en el ámbito dependiente de la Secretaría de Extensión de FCEJS la Comisión de Seguimiento del Programa Universidad y Discapacidad de la UNSL.

El 4to Encuentro tuvo lugar en el año 2018, rescatando en un primer momento los avances y logros en diferentes áreas: académica/educativa (incorporación en asignaturas contenidos formativos referidos a discapacidad, en diferentes carreras, dictado de seminarios, cursos, posgrado, introducción en LSA); en extensión (PNUD, acceso a la justicia en la Web, diferentes proyectos de extensión); en investigación (PROIPO 15/0718, “...¿Qué sentimos, pensamos y hacemos

en relación a la discapacidad? Un estudio del sistema normativo vigente y las representaciones sociales en los docentes, alumnos, no docentes y graduados de la FCEJS-UNSL.”). Se trabajó en dos ejes fundamentales, por una parte, una feria cultural sostenida en el lema “Nada de Nosotros Sin Nosotros” con la participación de las PcD. Por otro lado, se desarrolló un Mapeo identificando organizaciones que trabajan con PcD de la ciudad de Villa Mercedes, entre otras, que dio lugar al desarrollo de una aplicación de Georeferenciamiento presentada el siguiente año.

En el año 2019 se da lugar al 5to Encuentro con una importante incidencia en temática de accesibilidad tecnológica y comunicacional, acceso a la justicia, espacio de capacitación, actualización y reflexión para docentes, no docentes-personal administrativo sobre la inclusión al sistema educativo de personas con discapacidad y la participación de PcD en un ciclo de formación denominado “Desde Nuestra Palabra”; se realizó a partir de ejes, a través de los cuales se rescataron sus vivencias y sus opiniones ante cómo construir una sociedad justa, inclusiva y sin barreras

El año 2020 trajo consigo la particular situación de pandemia, y el desafío que esto generó para poder llevar a cabo el 6to Encuentro de intercambio e inclusión “desde nuestra palabra”. El mismo se realizó de manera virtual, del 2 al 20 de noviembre, realizándose actividades semanales, se creó una pagina web (<https://6toencuentro.fcejs.unsl.edu.ar/>) en la cual se puede acceder a las actividades llevadas a cabo y se encuentran expresiones artísticas mediante las cuales personas integrantes de las diferentes organizaciones de la sociedad que trabajan con personas con discapacidad manifestar sus sentires de acuerdo a la situación mundial de pandemia por la que se estaba atravesando.

Las Organizaciones que han trabajado en conjunto para llevar a cabo los encuentros han sido las mencionadas a continuación, quienes han presentado propuestas de actividades y se han hecho puestas en común en mesas de trabajo para poder realizarlas, teniendo como principal eje la promoción de derechos y la participación de las personas con discapacidad:

- Secretaría de Extensión Universitaria de FCEJS. UNSL
- Secretaria de Investigación y Posgrado de FCEJS. UNSL.
- Secretaria Académica de FCEJS. UNSL.
- Comisión de Seguimiento del Programa Universidad y Discapacidad de la Universidad Nacional de San Luis – PNUD. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo
- Proyecto de Investigación ¿Que sentimos, pensamos y hacemos en relación a la discapacidad?
- AMUYEN
- APAD
- APPSIDO
- Colegio De Profesionales De Servicio Social De La Provincia De San Luis.
- Consejo Municipal De Discapacidad
- EDAM
- Escuela Especial N°6 Ma. Montesori
- Todos Hacemos Música
- Fundación Despejarte.Com
- Fundación Puntana Eva Perón
- ICA
- ICRED
- Centro De Dia Newen
- Cet. Centro Educativo Terapéutico. Tierras Del Sol
- Cet. Centro Educativo Terapéutico. Triada
- Programa De Discapacidad, Secretaria De Desarrollo Social. Municipio Villa Mercedes.

- Programa Radial: Transitando Por Los Caminos De La Diversidad.
- Subprograma Protección Y Promoción A Las Personas Con Discapacidad. Gobierno De La Provincia De San Luis.
- Escuela N°69 Maestra Olga Ester Sarden.
- Subsecretaría De Asuntos Estudiantiles Y Bienestar Universitario. UNSL.

Las Actividades realizadas han tenido su impronta de acuerdo a la Convención de los Derechos de las Personas con discapacidad y se han desarrollado de acuerdo a los siguientes ejes:

Arte-Recreación-Deporte

Interpretando el Arte como un pilar fundamental de la educación en general, permite fomentar en el sujeto que aprende y/o crea, aquellas potencialidades dotadas de valor, dentro de la estructura de la sociedad, facilitando el afloramiento de la capacidad creativa. A su vez, ello promueve la inclusión socio-cultural, facilitando la mejor calidad de vida y desarrollo de las PcD.

Estos encuentros artísticos son pensados como un lugar de inclusión, reflexión, sensibilización a través del arte, la creatividad y la recreación. Teniendo en cuenta el derecho de las PcD a participar, en igualdad de condiciones con las demás en la vida cultural, como se encuentra establecido en la CDPCD. También se programaron diferentes espacios para fomentar la actividades físicas, recreativas y deportivas para las PcD, su grupo familiar, alumnos de diferentes niveles educativos y público en general. Rescatando que la CDPCD nos responsabiliza al plantear la necesidad de inclusión en todos los ámbitos incluso el deportivo, con los apoyos y ajustes necesarios que se requieran para que las PcD puedan

gozar de este derecho y disfrutar de toda actividad propuesta en este sentido.

Actividades

- Encuentro artístico: “UN.DI.D.ARTE”. Organización: EDAM; Secretaría de Extensión Universitaria. Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales. UNSL.
- Taller “Toc Arte” – Sistema Constanza. Organización: AMUYEN; Secretaría de Extensión Universitaria. Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales. UNSL.
- Proyecto de Panadería AMUYEN. Organización: AMUYEN; Programa Universidad y Discapacidad de la UNSL; Secretaría de Extensión Universitaria. Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales. UNSL: Programa de Accesibilidad Académica; Secretaría de Políticas Universitarias.
- Muestra. Creación y Emociones Itinerantes. Organización: EDAM; Programa Universidad y Discapacidad de la UNSL; Secretaría de Extensión Universitaria. Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales. UNSL: Programa de Accesibilidad Académica; Secretaría de Políticas Universitarias.
- Encuentro Deportivo “Incluir a partir del deporte” Organización: Departamento de Educación Física; Subsecretaría de Asuntos Estudiantiles y Bienestar Universitario; Secretaría de Extensión Universitaria. Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales. UNSL.
- Ciclo de Cine por la Diversidad. Organización: Escuela Especial N°6 María Montessori; Programa Universidad y Discapacidad de la UNSL; Secretaría de Extensión Universitaria. Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales. UNSL:

Programa de Accesibilidad Académica; Secretaría de Políticas Universitarias. Actividades

- Caminata-Maratón Solidaria y Participativa "INCLUIR - NOS". Organización: ICRED; Departamento de Educación Física; Subsecretaría de Asuntos Estudiantiles y Bienestar Universitario; Secretaría de Extensión Universitaria. Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales. UNSL.
- Jornada de Integración deportiva, una experiencia desde el Golf. Organización: Escuela Maestra Olga Sarden; APAD; Programa Universidad y Discapacidad de la UNSL; Secretaría de Extensión Universitaria. Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales. UNSL: Programa de Accesibilidad Académica; Secretaría de Políticas Universitarias.
- Inclusión a Partir del Deporte. Organización: SsAEBU; Programa Universidad y Discapacidad de la UNSL; Secretaría de Extensión Universitaria. Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales. UNSL: Programa de Accesibilidad Académica; Secretaría de Políticas Universitarias.
- Feria Cultural: "NADA DE NOSOTROS SIN NOSOTROS" – Clase de Zumba. Organización: SsAEBU
- Aportes Básicos de Lengua de Señas Argentinas. Organización: EDAM. – Radio abierta e inclusiva. Organización: DESPEJARTE.COM
- Exposición de stand de las organizaciones trabajando ejes de Derechos de las PCD. Participación del: Programa Género, Sociedad y Universidad de FCEJS y Programa de Prevención de Consumos Problemáticos de FCEJS.
- Juegos De Estaciones. Organización: Escuela Olga Sarden

- Zapada. Organización: FUNDACIÓN TODOS HACEMOS MÚSICA

Formación – Capacitación – Actualización

Tal como se expresa en la CDPCD, "Promover la formación de los profesionales y el personal que trabajan con personas con discapacidad respecto de los derechos reconocidos en la presente Convención, a fin de prestar mejor la asistencia y los servicios garantizados por esos derechos", por un lado; y con la necesidad de "sensibilizar a la sociedad, incluso a nivel familiar, para que tome mayor conciencia respecto de las personas con discapacidad y fomentar el respeto de los derechos y la dignidad de estas personas", por el otro, estas instancias de formación y capacitación están fundamentadas y persiguen como propósitos generación de espacios de interacción e intercambio de visiones que permiten analizar y reflexionar sobre la situación actual local y territorial de las Pcd. A su vez, propiciando el desarrollo de estrategias intersectoriales e interdisciplinarias que contribuyan al mejoramiento de su calidad de vida, trabajando en las manifestaciones de la cuestión social y problemáticas sociales que se presentan, en diferentes áreas: trabajo, salud, educación, cotidianeidad, deporte, justicia, siempre desde la perspectiva de derechos. Teniendo como finalidad, encuadrar, interrelacionar y articular la caracterización de la discapacidad y su abordaje en los diferentes ámbitos de la vida cotidiana, desde diferentes profesiones, en una sincera revisión de las prácticas, de los contenidos, de los enfoques con los que hoy se trabaja en discapacidad. En función del reconocimiento del derecho a encontrarse incluidos, se apuesta a una mirada que nos ayude a comprender los sujetos a los que va dirigida la acción profesio-

nal, que se desprenda de las clasificaciones estandarizadas y estigmatizadas.

- “INCLUYE....ME”. Un corto, llamado “Yo... como tú” La película : “YO TAMBIÉN”. (Universidad- Discapacidad- Derechos- Arte). Organización: Escuela de Educación Especial N°6 “Dra. María Montessori”; Secretaría de Extensión Universitaria. Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales. UNSL.
- “ConversAcción” Conversatorio intersectorial. Organización: DESPEJARTE.COM; Secretaria de Extensión Universitaria. Facultad de Ciencias económicas, Jurídicas y Sociales. UNSL. – Charla – Debate : “Discapacidad a la luz del Código Civil y Comercial de la Nación y el sistema de protección universal e interamericano de DDHH”. Organización: APSSIDO; AMUYEN; Secretaría de Extensión Universitaria. Facultad de Ciencias económicas, Jurídicas y Sociales. UNSL.
- Taller de Capacitación: “Educación Física y Discapacidad”. Organización: ICA; Secretaría de Extensión Universitaria. Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales. UNSL.
- Taller de Capacitación: “Especificidad Profesional: Rol del Acompañante Terapéutico en relación a la discapacidad”. Organización: David GONZALEZ; Secretaria de Extensión Universitaria. Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales. UNSL.
- Charla – Debate. “Personas con discapacidad: Concepción de Sujeto y Ejercicio Profesional desde el Enfoque de Derechos”. Organización: David GONZALEZ; Secretaria de Extensión Universitaria. Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales. UNSL.
- Actividades – Charla - Taller. “Inclusión a partir del deporte Unificado. Legislación.

Experiencia desde FUNDAS (Río Negro) y Olimpiadas Especiales Argentina”. Organización: APAD; Secretaría de Extensión Universitaria. Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales. UNSL

- Charla - Debate: “Conocer sobre discapacidad para proponer prácticas pedagógicas”. Organización: FUNDACIÓN EVA PERÓN; Departamento de Educación Física; Subsecretaría de Asuntos Estudiantiles y Bienestar Universitario; Secretaría de Extensión Universitaria. Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales. UNSL
- Taller: La importancia de la Educación Especial en la formación del Profesorado de Educación Física. . Organización: ICA; Programa Universidad y Discapacidad de la UNSL; Secretaría de Extensión Universitaria. Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales. UNSL: Programa de Accesibilidad Académica; Secretaría de Políticas Universitarias.
- Taller Vivencial: Repensando la singularidad de la Persona con discapacidad en práctica de inserción laboral. Organización: APAD; Programa Universidad y Discapacidad de la UNSL; Secretaría de Extensión Universitaria. Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales. UNSL: Programa de Accesibilidad Académica; Secretaría de Políticas Universitarias.
- Charla - Debate: Igualdad de oportunidades en el ámbito escolar. Organización: Escuela N°69 Maestra Olga Sarden; APPSIDO; DESPEJARTE.COM; Programa Universidad y Discapacidad de la UNSL; Secretaría de Extensión Universitaria. Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales. UNSL: Programa de Accesibilidad Académica; Secretaría de Políticas Universitarias.
- Disertación- Familia y discapacidad.

- Percepción de la calidad de vida familiar. relación con sus ciclos vitales. Organización: Programa Universidad y Discapacidad de la UNSL; Secretaría de Extensión Universitaria. Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales. UNSL: Programa de Accesibilidad Académica; Secretaría de Políticas Universitarias.
- Charla-debate: Ley Nacional de Salud Mental. La necesidad de una reforma legislativa en la provincia de San Luis. . Organización: Programa Universidad y Discapacidad de la UNSL; Secretaría de Extensión Universitaria. Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales. UNSL: Programa de Accesibilidad Académica; Secretaría de Políticas Universitarias.
 - Seminario de actualización y perfeccionamiento en Discapacidad y Derechos Humanos. Organización: Carrera de Trabajo Social; Programa Universidad y Discapacidad de la UNSL; Secretaría de Extensión Universitaria. Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales. UNSL: Programa de Accesibilidad Académica; Secretaría de Políticas Universitarias. – Taller de Capacitación: El abordaje de la Discapacidad desde lo multidisciplinario. . Organización: NEWEN; TRIADA; Programa Universidad y Discapacidad de la UNSL; Secretaría de Extensión Universitaria. Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales. UNSL: Programa de Accesibilidad Académica; Secretaría de Políticas Universitarias.
 - Taller: La intervención del TS en el ámbito de la discapacidad: incumbencias profesionales. . Organización: Colegio de Servicio Social de la Provincia de San Luis; Programa Universidad y Discapacidad de la UNSL; Secretaría de Extensión Universitaria. Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales. UNSL: Programa de Accesibilidad Académica; Secretaría de Políticas Universitarias.
 - Seminario de Posgrado: Discapacidad y Derechos Humanos. . Organización: Secretaría de Investigación y Posgrado FCEJS-UNSL; Programa Universidad y Discapacidad de la UNSL; Secretaría de Extensión Universitaria. Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales. UNSL: Programa de Accesibilidad Académica; Secretaría de Políticas Universitarias.
 - Taller: Políticas Públicas y discapacidad. Organización: Programa de discapacidad, Secretaría de Desarrollo Social. Municipio Villa Mercedes; Subprograma Protección y Promoción a las Personas con Discapacidad. Gobierno de la Provincia; COMUDI; Programa Universidad y Discapacidad de la UNSL; Secretaría de Extensión Universitaria. Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales. UNSL: Programa de Accesibilidad Académica; Secretaría de Políticas Universitarias.
 - Curso de Capacitación. Inclusión de Alumnos con Discapacidad en las Clases de Educación Física. . Organización: Fundación Eva Perón; Dto. de Deportes SsAEBU; Programa Universidad y Discapacidad de la UNSL; Secretaría de Extensión Universitaria. Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales. UNSL: Programa de Accesibilidad Académica; Secretaría de Políticas Universitarias.
 - Taller sobre normas de cortesía y el buen trato hacia personas con discapacidades. Organización: Subprograma Promoción y Protección a las personas con Discapacidad. Gobierno de la Provincia de San Luis; Programa Universidad y Discapacidad de la UNSL; Secretaría de Extensión Universitaria. Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales. UNSL: Programa de Accesibilidad Académica; Secretaría de Políticas Universitarias.
 - Curso de Capacitación: Lengua de Señas Argentinas. Organización: EDAM;

Programa Universidad y Discapacidad de la UNSL; Secretaría de Extensión Universitaria. Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales. UNSL: Programa de Accesibilidad Académica; Secretaría de Políticas Universitarias.

- Taller de Mapeo Colectivo “Construyendo miradas alternativas sobre nuestro territorio”. Organización: Colegio De Profesionales De Servicio Social De La Provincia De San Luis; Programa Universidad y Discapacidad de la UNSL; Secretaría de Extensión Universitaria. Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales. UNSL.
- Mesa de trabajo: Interniveles-interinstitucional-intersectorial como espacio de capacitación, actualización y reflexión para docentes, no docentes-personal administrativo sobre la inclusión al sistema educativo de personas con discapacidad. Organización: APAD; APSSIDO, EDAM; Escuela Especial Nº 6 María Montessori; Escuela Nº 69 Olga Sarden; Fundación Despejarte.com; Secretaria de Extensión Universitaria. Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales. UNSL.
- PNDU. Presentación del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo: Acceso a Justicia en la Web. Un portal accesible para personas con discapacidad.
- Presentación de la Clínica Jurídica en Discapacidad y Derechos Humanos, por expertos de la FCEJS.
- Presentación de la Aplicación de Georeferenciamiento de instituciones y organizaciones que trabajan por los derechos de las personas con discapacidad, Organización: Colegio De Profesionales De Servicio Social De La Provincia De San Luis; Secretaría de Extensión Universitaria. Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales. UNSL.

- Ciclo de formación Desde Nuestra Palabra, espacio destinado a personas con discapacidad. Organización: APAD; Programa de Género Sociedad y Universidad de la FCEJS; Secretaría de Extensión Universitaria. Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales. UNSL.

El desafío del 6to Encuentro de Intercambio e Inclusión. “Desde Nuestra Palabra” debido al contexto de Pandemia 2020.

El sexto encuentro merece una mención particular ya que la situación epidemiológica por la que atravesamos en el mundo debido a la enfermedad por coronavirus (COVID-19), provocó un desafío en la realización del mismo. La convocatoria de espacios de trabajo de forma virtual y la posibilidad de llevar a cabo actividades con la disponibilidad en cuanto a la accesibilidad para todos y todas las personas desde el ámbito de la virtualidad.

Las actividades se realizaron a través de la página de YouTube de FCEJS - UNSL

- Muestra Artística, vivencias en épocas de pandemia.
- Conversatorio Discapacidad: Interacciones, saberes y aprendizajes.
- Webinar: Accesibilidad de documentos electrónicos.
- Desafiando Barreras.
- Conversatorio: El derecho a la Autonomía, diálogo de saberes.
- Presentación del libro “5 años de Encuentros de Intercambios e Inclusión Universidad Discapacidad Derechos”.

Reflexión

Las problemáticas inherentes a la discapacidad requieren cambios en los entornos inmediatos (hogar, escuela, centros de trabajo, establecimientos comerciales, etc.), en las estructuras sociales formales e informales existentes en la comunidad (transporte, comunicaciones, seguridad social, políticas laborales, etc.), y también cambios de criterios y prácticas que rigen e influyen en el comportamiento y en la vida social de los individuos. Es por lo antes mencionado que año a año se realiza un trabajo en conjunto que involucra a diferentes actores de la sociedad para lograr incidir en políticas públicas al interior de la universidad, a nivel municipal y provincial, generando posibilidades reales de participación e inclusión, formas estas de viabilizar esos derechos. Lograr que las PcD alcancen el mejor desarrollo, que sean mirados en sus potencialidades y no se les encasille en su déficit es, sobre todo, un cambio cultural. Y lograr este cambio requiere enriquecer la visión de la sociedad que se quiere. Se sabe lo mucho que falta, pero en defensa de los derechos humanos, junto al colectivo de discapacidad, en un diálogo permanente de saberes se construirá una sociedad más justa, sin barreras.

En cuanto a la particularidad de atravesar por un complejo contexto de pandemia, donde no solo la enfermedad era una cuestión preocupante, además donde los derechos de las PcD se vieron avasallados por diferentes prácticas, medidas de aislamiento, protocolos que no tuvieron en cuenta las necesidades de las PcD, generando así una constante exclusión en diferentes ámbitos.

Es por esto que el sexto encuentro tuvo una impronta diferente, fue un desafío en el que era necesario prever en toda actividad la accesibilidad, la apertura,

la participación, que las PcD pudieran expresar lo que fuera necesario, ser parte protagonista del desarrollo del Encuentro, y compartieran sus vivencias y el reconocimiento de sus derechos.

Culminamos afirmando la importancia de generar estos espacios entendiendo que, incluir es acompañar, prácticas que implican a su vez otras acciones y con ellas, posiciones éticas, filosóficas y políticas: reflexionar, informar, convocar, democratizar, dialogar, conocer-reconocer, investigar, contener, estimular, colaborar, asistir, respetar, intervenir, desafiar, instituir, “enseñar y aprender entre todos”. Reconociendo la necesidad de una mayor responsabilidad social, un mayor conocimiento de la temática y dirigiendo la mirada a un creciente reconocimiento del modelo social, este nuevo paradigma que necesariamente debe impregnar la sociedad.

Bibliografía

(s.f.). Convención de los Derechos de las Personas con discapacidad.

Despouy, L. (2005). Prologo. En C. Eroles, & C. Ferreres, LA DISCAPACIDAD: una cuestión de Derechos Humanos (págs. 7-12). Buenos Aires: Espacio Editorial.

Instituto Nacional contra la Discriminación, I. X. (2013). Mapa Nacional de la

Discriminación 2013. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación., La Plata.

Palacios, A. (2008). El Modelo Social de discapacidad. Orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Madrid: Cinca.

INICIO DE CONSUMO DE SUSTANCIAS EN UNA POBLACIÓN ADOLESCENTE. UN ESTUDIO EXPLORATORIO (SAN LUIS-ARGENTINA)

Autores: Isla, Dafne; González, Eliana
FILIACIÓN INSTITUCIONAL: Facultad de Psicología- Universidad
Nacional de San Luis. San Luis- Argentina

RESUMEN

En la presente investigación nos proponemos realizar un estudio descriptivo –sobre el consumo de sustancias, su edad de inicio, así como las sustancias que prevalecen en el consumo de adolescentes de entre 12 a 15 años de un colegio secundario de la ciudad de San Luis-Argentina.

Nos proponemos aproximarnos al conocimiento de pautas de consumo, edad de inicio del consumo y sustancia de consumo, a fin de avanzar en el conocimiento de esta temática, de su incidencia en la población adolescente, y contribuir de este modo a pensar en acciones de prevención. Entendiendo que los problemas de consumo de sustancias tienen una alta prevalencia y ocasionan un daño individual, familiar y social.

En el particular, el grupo de estudio con el que se trabajó estuvo conformado por adolescentes de 12 a 15 años de ambos sexos, de un colegio de la zona norte de la ciudad de San Luis-Argentina.

Palabras Claves: Consumo, Adolescentes, Sustancias

INTRODUCCIÓN

El consumo de sustancias, alcohol y drogas ilegales como marihuana, cocaína entre otras, es un fenómeno creciente que conlleva distintas implicancias en el ámbito individual, familiar, social y genera preocupación en torno a las políticas públicas de salud y educación.

Los estudios epidemiológicos indican que durante la adolescencia un número significativo de jóvenes se inician en el uso de sustancias, tanto legales como ilegales, y en muchos casos este inicio es el primer paso hacia una implicancia más seria en el consumo (Moreno, 2013).

En la actualidad los adolescentes tienen que aprender a convivir con las sustancias legales e ilegales, tomando decisiones sobre su consumo o la abstinencia de las mismas. Se considera importante para este aprendizaje tanto el proceso de madurez individual, la posibilidad de abordar esta temática en la familia, así como la necesidad de instalar el debate y reflexión en el grupo de amigos, así como en la sociedad, y los medios de comunicación.

Por otro lado, la percepción de riesgo que se tenga acerca del consumo de sustancias, junto a los factores de riesgo, el tiempo libre, el ocio y la vida recreativa, son elementos que se deben considerar para comprender y estudiar esta problemática. (Becoña Iglesias, 2000)

En Argentina, más precisamente en la provincia de San Luis, Fantin (2008) realizó una investigación indagando la relación entre la personalidad y las adicciones en adolescentes, con una muestra de 1143 adolescentes de ambos sexos, con edades comprendidas entre 14 y 19 años, de escuelas del nivel polimodal. Se aplicó el Test de Identificación de Desórdenes en el Uso de Alcohol (AUDIT, Organización Mundial de la Salud, OMS, 1993) y el Cuestionario de Identificación de Dependencia de las Drogas (CIDD, Fantin, 2004).

Se encontró en lo referido al consumo de alcohol que el 13% de los adolescentes encuestados presenta un consumo de riesgo o perjudicial, y el 10% puntúa para una posible dependencia de alcohol, sin control respecto a la ingesta, a las conductas que realizan, con compromiso físico, psíquico y social. En una típica salida, el 43% de los adolescentes consume entre 3 a 10 “tragos” de bebidas alcohólicas. Aproximadamente el 12% de los jóvenes consume seis o más tragos una vez al mes, el 9% consume seis o más tragos una vez a la semana.

El 16% de los adolescentes informaron que durante el último año no pudieron recordar lo sucedido la noche anterior debido a la cantidad de alcohol ingerido.

Los resultados obtenidos sobre el consumo de drogas legales e ilegales revelaron que más de la mitad de los adolescentes de la muestra (el 58%) había consumido alguna sustancia adictiva. En todas las edades comprendidas en el estudio la sustancia más consumida fue el alcohol (aproximadamente 40%). En segundo lugar, se encontró el tabaco (35%), luego los medicamentos (10%) y la marihuana (aproximadamente el 9%). La cocaína (2%) y los inhalantes (2%) aparecieron con una menor frecuencia como sustancias de elección declaradas para el consumo en los adolescentes de la muestra.

Los hallazgos del estudio señalaron el riesgo en el que se encuentra la población adolescente. Más de la mitad de los encuestados ha consumido alguna vez sustancias adictivas y el setenta por ciento consume alcohol. Se observaron porcentajes importantes de adolescentes que consumen indiscriminadamente alcohol y tabaco principalmente, y otras sustancias entre las que se encuentran los medicamentos y la marihuana. El consumo de estos jóvenes se enmarca en lo que se considera abuso, consumo perjudicial y dependencia de sustancias, con significaciones clínicas y/o sociales en sus vidas. A medida que el joven crece aumenta el interés por probar drogas y la posibilidad de probarlas. Así también el consumo de sustancias se incrementa. (Fantín, 2008)

En marzo del 2016, desde Sedronar (Secretaría de Políticas Integrales sobre Drogas de la Nación Argentina) se presentó un Informe estadístico y geográfico sobre los dispositivos de prevención y asistencia de la provincia de San Luis desde el cual se pudo extraer datos de

gran relevancia. Se concluyó que los estudiantes de enseñanza media eligen en mayor proporción de consumo las bebidas energizantes, el alcohol y el tabaco, seguido por la marihuana. En el caso de alcohol, tabaco y bebidas energizantes los valores superan ligeramente a la media nacional. Con respecto a la edad de inicio, el promedio de edad en la que los estudiantes consumieron por primera vez una sustancia determinada se sitúa entre los 13 y los 15 años, presentando valores algo más elevados que lo observado a nivel nacional. En este sentido, la provincia registra la edad de inicio más elevada en el consumo de solventes e inhalables, y una de las más elevadas en el consumo de cocaína. Al comparar con resultados obtenidos en estudios anteriores la prevalencia de vida de marihuana en el año 2009 fue de 11,6%, en el 2011 de 13,1% y en el 2014 15,5%, mostrando una tendencia creciente. Mientras que el tabaco mantiene un comportamiento descendente, siendo 46% en el 2009, 43,5% en el 2011 y 40,6 en el 2014. El alcohol, por su parte, se mantiene en niveles relativamente estables, con un leve incremento entre el 2009 y el 2011. (Sedronar, 2016)

Según Facío (2006), se define a la adolescencia como "...Aquella etapa de la vida que se extiende desde los inicios de la pubertad hasta que se obtiene, por vía legal, la independencia respecto a la autoridad del adulto. Es lo que abarca desde los 12 a los 18 años". (p. 16). Con respecto a esa definición se podría pensar que en cierto modo es meramente descriptiva ya que solo se refiere a la adolescencia como una etapa que va de un periodo a otro, mencionando el aspecto legal que refiere más bien a lo pautado jurídica y socialmente siendo que la adolescencia prosigue a la mayoría de edad mencionada en esa definición. Se podría observar que es de cierta manera limitada e incompleta.

Según Espada, Botvin, Griffin, Méndez (2003) es relevante poder hablar de un tipo de relación adolescencia-drogas que podría pensarse como bidireccional, ya que, por un lado, ciertas características de este período evolutivo pueden facilitar el consumo de alcohol y otras drogas y, por otro lado, el consumo abusivo de alcohol y otras drogas puede interferir en el desarrollo saludable del adolescente.

Siguiendo la clásica definición de la Organización Mundial de la Salud (OMS, en Moreno, 2010) se define como droga “toda sustancia que, introducida en el organismo por cualquier vía de administración, altera de algún modo el sistema nervioso central del individuo y es susceptible de crear habituación, dependencia, ya sea psicológica, física o ambas, con el resultado de provocar trastornos al interrumpir su administración” (p.15).

Por otro lado, se puede hacer mención sobre los factores de riesgo en relación con las características de la personalidad como es la impulsividad, en la que se distinguen dos dimensiones. Por un lado, se la puede entender como aquellas dificultades para demorar la recompensa y la necesidad de un reforzamiento inmediato. Se tiende a ir en busca de la sustancia. Por otro lado, se puede hacer mención de la denominada impulsividad no planeada que se asocia a una respuesta rápida, espontánea e incluso temeraria, y se relaciona con el mantenimiento del consumo. Parece que el consumo de un mayor número de sustancias está asociado con un aumento de la impulsividad y con una menor percepción de riesgo. (Becoña, 2010).

Además, en relación con la impulsividad es pertinente hacer mención acerca de búsqueda de sensaciones, que se considera como la necesidad que tiene el individuo de tener experiencias y sensaciones

nuevas, complejas y variadas, junto al deseo de asumir riesgos físicos y sociales para satisfacerlas (Zuckerman, 1979).

Una característica común y central a las conductas adictivas es la pérdida de control. La persona con una conducta adictiva no tiene control sobre esa conducta, además de que la misma le produce dependencia, tolerancia, síndrome de abstinencia y una incidencia negativa muy importante en su vida. (Becoña Iglesias, 2010).

Sin embargo, más allá de tales definiciones, vale resaltar lo planteado por la OMS (1964) quien considera que el término “adicción” dejó de ser un término científico y recomendó su sustitución por el término “dependencia a droga.

En tal sentido, las consecuencias que acarrea el consumo de drogas son de gran relevancia, tanto en la esfera individual, como sanitaria, familiar, económica y social. (Becoña Iglesias, 2006). No hay ninguna duda de que la mejor solución para que los niños y adolescentes no se hagan adictos o tengan enfermedades físicas en el futuro por fumar cigarrillos, beber abusivamente alcohol, consumir cannabis, cocaína, drogas de síntesis, heroína, etc., es prevenir dicho consumo.

METODOLOGÍA

Diseño

El estudio llevado a cabo fue de tipo descriptivo – exploratorio. Se realizó un análisis descriptivo del consumo problemático de sustancias, su edad de inicio, así como las sustancias que prevalecen en el consumo de adolescentes de entre 12 a 15 años de un colegio secundario de la ciudad de San Luis, en el año 2019.

Muestra

Los participantes fueron sesenta (60) adolescentes, de entre 12 y 15 años, de ambos sexos, los cuales participaron de manera voluntaria por lo que la muestra fue intencional. Estos jóvenes forman parte de una escuela de la zona norte de la ciudad de San Luis-Argentina.

Instrumento

Para aproximarnos al conocimiento de la problemática se procedió a elaborar una encuesta estructurada, anónima. La misma constó de 16 ítems divididos por tema: alcohol, energizante, droga, cigarrillo y automedicación que se contestan de acuerdo con una escala Likert.

Estas encuestas se suministraron a los alumnos al inicio de las actividades y se aclaraba la finalidad de estudio de la misma y el carácter anónimo de este instrumento. Los datos obtenidos se procedieron a volcar en una base Excel para posteriormente poder analizarlos desde la matriz de datos SSPS. Esto permitió realizar un análisis cuantitativo y cualitativo de los datos obtenidos.

Procedimiento

Los adolescentes que respondieron a las encuestas pertenecen a segundo y tercer año de un colegio de la zona norte de la ciudad de San Luis.

Previamente a la aplicación del instrumento, se habló con las autoridades de dicho colegio, con el fin de llegar a un acuerdo sobre la fecha concreta del encuentro. Se les brindó información acerca de la misma, los fines que se perseguían y los aspectos éticos como lo es la confidencialidad y el anonimato.

A las personas que participaron se les pidió su colaboración, previa explicación de la propuesta. Fueron informados sobre el objetivo de estudio, se les garantizó el anonimato y el derecho de participar o no del mismo.

RESULTADOS

¿Existe un consumo problemático de sustancias en los adolescentes escolarizados?

¿Cuáles son las edades de inicio de consumo de sustancias?

¿Con que frecuencia los adolescentes hacen uso de sustancias?

¿Qué tipo de sustancias son las que prefieren consumir?

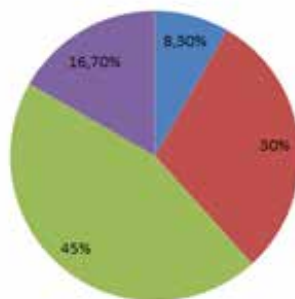
La muestra quedo conformada por las siguientes edades:

8,30 % de 12 años (5 sujetos)

30 % de 13 años (18 sujetos)

45% de 14 años (27 sujetos)

16,7% de 15 años (10 sujetos)



La siguiente tabla refiere que del total de jóvenes (60), EL 70% ha respondido que alguna vez, en alguna circunstancia han probado una bebida alcohólica, mientras que el 30% responde que no ha ingerido bebida alcohólica.

Con respecto a la edad de inicio de consumo de sustancia según la muestra se ha obtenido que el 5% de los jóvenes lo ha hecho antes de los 10 años, 25% entre los 10 y 12 años, 38% entre los 13 y 14 años.

En relación con la frecuencia en la que se consume bebida alcohólica se pudo observar que el 60% de los jóvenes toman alcohol una vez por mes, 3% dos veces por semana, 3% una vez a la semana y el 1.7% todos los días o 1 vez cada 15 días.

En cuanto a las ocasiones en las que se ingiere bebida alcohólica, el 43% responde que lo hace estando con amigos, 25% con su familia, y 1.7% estando solo.

Con respecto a las sustancias consideradas drogas se obtuvo que el 95% nunca ha probado, y solo el 5% ha probado alguna de ellas. En cuanto al tipo de sustancia que han probado los jóvenes resultó que un 5% de ellos ha probado marihuana.

Es importante destacar que la edad de inicio del consumo de sustancias para este 5% de la muestra se ubica entre los 12 y 14 años. Aun cuando se un porcentaje pequeño en relación a la muestra total resulta de atención este dato, ya que estamos ante la presencia de edad muy tempranas, lo que podría implicar un serio condicionante en el desarrollo y posibilidad de crecimiento de estos menores.

DISCUSIÓN

Antes de comenzar con el proceso de discusión es pertinente describir el tipo de población con el que se trabajó y que conformó la muestra de dicha investigación ya que esto es significativo para poder, en continuidad, hablar de los resultados obtenidos.

Los jóvenes que realizaron dichas encuestas pertenecen a una escuela pública, ubicada en un barrio de la zona norte de la ciudad de San Luis. En cuanto a su conducta, mostraron actitudes y comportamientos positivos ya que recibieron las encuestas de manera voluntaria y con respeto. Se comprometieron a leerla en su totalidad y a responder desde su experiencia. Consultaron dudas y al finalizarlas se animaron a contar experiencias en relación con distintas sustancias, así como también experiencias de conocidos o allegados.

Con respecto a lo institucional se pudo observar que si bien los directivos y docentes accedieron a que se llevaran a cabo los talleres y se tomaran las encuestas, en el momento de recibirnos y orientarnos se notó cierta desorganización ya que demoraron en presentarnos los cursos con lo que íbamos a trabajar.

A modo general e introductorio se considera oportuno explicar acerca de la encuesta que se aplicó y los distintos ítems que se incluyeron de acuerdo con el orden de la sustancia a conocer. En un primer lugar se preguntó acerca de las bebidas alcohólicas sobre lo cual no hubo cuestionamientos o dudas al respecto. En segundo lugar, se indagó acerca de los energizantes, y se observó que son tan conocidos por los jóvenes como las bebidas alcohólicas.

En tercer lugar, se preguntó acerca de las sustancias que podrían considerarse droga. Este tipo de pregunta resultó, de cierto modo, confusa ya que la respuesta podría variar según el criterio de cada joven sobre las drogas. Es sabido que el término droga genera un impacto socialmente y está asociado a drogas ilegales exclusivamente.

En cuarto lugar, se cuestionó sobre el inicio de consumo de cigarrillo y otras variables en relación con ese tipo de sustancia; y por último se hizo referencia de modo general sobre la automedicación.

La muestra con la que se trabajó estuvo conformada por cinco jóvenes de 12 años; dieciocho jóvenes de 13 años; veintisiete jóvenes de 14 años y diez jóvenes de 15 años, resultando un total de 60 sujetos participantes. De este total se apreciaron distintos resultados con respecto al consumo de drogas legales e ilegales. Más de la mitad de la muestra (70%), incluyendo todas las edades, revelaron haber consumido algún tipo de sustancia adictiva. El 70% de la muestra consideró alguna vez haber consumido algún tipo de bebida alcohólica, postulándose de dicha manera la primera droga de consumo. Seguido de ello, la segunda droga que habría de ocupar este lugar es el tabaco ya que un 25% de los jóvenes mostraron haber consumido este tipo de sustancia; en tercer lugar, se puede hablar de la automedicación ya que un 20 % de los jóvenes respondieron que habrían de haberse medicado y por último, y en cuarto lugar se encuentra el consumo de algún tipo de droga como la marihuana resultando un 5% del total.

Del 70% de los jóvenes que habrían probado algún tipo de bebida alcohólica, el 38% respondió que su edad de inicio de consumo de esta sustancia ha sido entre los 13 y 14 años. Este resultado habría de tener relevancia y correspondencia con los resultados obtenidos en la investigación que se realizó en España en el año 2006, en la cual se arribó que la edad promedio de inicio de consumo de alcohol es a los 13,7 años. Como postuló la Delegación del Gobierno para el plan Nacional de Drogas en el 2012, desde España, el alcohol es la sustancia psicoactiva más popular y la que se en-

cuentra generalizada entre los jóvenes de edad cada vez menor. Así también en Ecuador (2005) una investigación arribó a resultados significativos con respecto a la edad de inicio, postulando que comienzo del consumo más frecuente es entre los 14 y 15 años aproximadamente.

Pasados unos años, en el 2016, en San Luis (Argentina) se llevó a cabo un estudio de investigación realizado por la Sedronar que obtuvo como resultado que la edad de inicio de consumo de sustancias, sin realizar especificaciones de que tipo, es entre los 13 y 15 años.

El alcohol parece ser la sustancia más consumida, conservando su primer lugar si se compara con otras sustancias, más allá del paso del tiempo, de las distintas épocas y los respectivos cambios culturales que se viven.

Con respecto a esto, resulta interesante aportar lo que comenta Dodaro (2016) sobre el consumo de alcohol. Considera que las opciones de consumo propuestas por las marcas de bebidas son recibidas y reinterpretadas de distintas formas, pero en todas ellas es patente el poder de naturalización de la propuesta de consumo, es decir, que en nuestra cultura argentina el consumir alcohol es una actividad que se lleva a cabo de forma natural siendo una realidad que forma parte de la mayoría de las personas. Es una práctica socialmente aceptada y fomentada.

Se indagó, además, acerca de la frecuencia con la que se ingiere alcohol obteniendo como resultado que un 60% de los jóvenes lo hacen una vez al mes, mientras que un 3,3% lo hace dos veces por semana. Este tipo de respuesta guardaría un tipo de relación con las situaciones u ocasiones en la que ingieren alcohol los jóvenes, ya que un 43% de ellos respondieron

que lo hacen cuando están con amigos y un 25% cuando están con su familia.

Según Alino Santiago; López Esquirol y Navarro Fernández (2006) tanto la familia como el grupo de pares en los adolescentes son factores influyentes y modeladores de conductas, por ello se podría considerar que los adolescentes dan el inicio al consumo de sustancias acompañados y/o influenciados por sus pares en primer lugar y en segundo lugar por su familia o viceversa (en algunos casos). Ambos influyen en los comportamientos individuales percibiéndose como un factor de riesgo; pero también pueden considerarse factores protectores por la potencialidad de estimular conductas positivas o de cuidado. Como señala Becoña Iglesias (2002) dentro de los factores de riesgo familiares está el consumo de alcohol por parte de los padres, así como también la baja supervisión de los hijos por parte de estos o las actitudes parentales favorables hacia el consumo de sustancias.

Siguiendo con Becoña Iglesias, dentro de los factores de riesgo de compañeros e iguales se ubican también las actitudes favorables de los compañeros hacia el consumo de sustancias o el hecho de tener amigos o pares consumidores que generen un fácil acceso a las sustancias. Esto habría de estar acompañado y fuertemente impulsado por las creencias, normas y leyes favorables de la comunidad en relación al consumo de sustancias, ubicándose como factores de riesgo comunitarios.

Por otro lado, los adolescentes de la muestra con la que se trabajó, mostraron conocer y beber bebidas energizantes; un 76.6% de los jóvenes han consumido este último. Esto también pudo verse plasmado en el estudio que realizó la Sedronar (2016): las sustancias con mayor proporción de consumo son las bebidas

energizantes, el alcohol y el tabaco observándose así que, de un año a otro, los resultados no varían en gran medida.

Siguiendo con el análisis, es pertinente hacer mención acerca del consumo de tabaco, ya que esta investigación señala que sería la segunda sustancia mayormente consumida, según los adolescentes que conformaron la muestra. Del total de jóvenes encuestados, el 25% han fumado alguna vez tabaco, del cual el 16,7 % lo ha hecho entre los 12 y 14 años mientras que el 8,3% lo ha hecho entre los 9 y 11 años.

Estos resultados coinciden con lo propuesto por el plan nacional de drogas de España (2012) cuyos resultados indicaron que el 43,8% de los alumnos encuestados ha consumido tabaco en alguna ocasión en su vida por lo que se postuló que es la segunda droga más consumida y la que pronto se empieza a utilizar con una edad media de 13 años. Esto último habría de tener cierta correspondencia con los resultados obtenidos en dicha investigación ya que un 16,7 % de los jóvenes demostraron hacerlo entre los 12 y 14 años.

Se considera que tanto el alcohol como el tabaco, al ser drogas legales y socialmente aceptadas, son sustancias a las cuales los jóvenes llegan primero y conocen desde la adolescencia temprana y de las que se puede hablar libremente sin un prejuicio o miedo de ser escuchados por otros o recibir un castigo.

Según la encuesta que se aplicó, encontramos que los adolescentes prefieren hacer uso del tabaco estando con amigos ya que un 23% del total que consume lo hace en esas situaciones, mientras que un 1,7 % lo hace cada vez que tiene un cigarrillo a su alcance. Esto habría de estar relacionado con los factores de riesgo de compañeros o iguales nombrados anteriormente.

Otro factor para analizar desde este tipo de estudio tiene que ver con la automedicación ya que se encontró que un 20 % de los jóvenes tomarían medicación sin indicación por parte de médicos o padres. Resultó que un 10% se ha automedicado con aspirinas, un 3 % con pastillas para dormir y un 6% analgésicos.

Es una variable interesante ya que habría generado interrogantes relacionados a como acceden a este tipo de pastillas, a la inexistencia de un control por parte de los padres, y si tienen conocimiento respecto de lo que están ingiriendo y sus consecuencias. Estos datos serían interesantes para próximas investigaciones ya que en el rastreo de información e investigación de antecedentes de consumo no se priorizó información relacionada a esto.

Por último, se obtuvo que un 5% de los jóvenes habrían consumido algún tipo de sustancia considerada droga. Un porcentaje bajo con respecto al resto de sustancias nombradas anteriormente, ocupando el cuarto y último lugar en esta investigación. Resultado que habría de coincidir con anteriores investigaciones como la de Fantín y la Sedronar realizadas en San Luis postulando que la marihuana y la cocaína son sustancias que se consumen, pero en un porcentaje y frecuencia menor en comparación con el alcohol y el consumo de tabaco.

Con respecto a la edad de inicio del consumo de estas sustancias se obtuvo que también lo harían entre los 12 y 14 años y habrían de obtener dicha sustancia por un amigo (2.3%) y por algún novio o pareja (1.7%).

CONCLUSIÓN

Este estudio exploratorio y descriptivo evidenció que el consumo de sustancias legales e ilegales es un hecho que ocurre en edades cada vez más tempranas. A partir de los resultados obtenidos se concluyó que la primera droga a la que acceden los adolescentes es el alcohol acompañado por energizantes. En segundo lugar, se ubicó al tabaco y por último, las sustancias ilegales en Argentina, como la marihuana o cocaína.

La edad de inicio promedio de consumo de estas sustancias es entre los 12 a 14 años y la frecuencia con la que consumen está vinculada directamente con las ocasiones que se presentan, es decir, si están acompañados de amigo, de familiares, etc.

Al abarcar desde esta investigación la adolescencia temprana, las distintas sustancias, inicios y frecuencias de consumo se ha podido reflexionar, analizar y repensar la tarea de prevención y/o asistencia. El consumo de sustancias, hecho considerado como situación problema y/o campo de trabajo, impulsó a pensar en la urgencia de un tipo de prevención destinada a niños o pre adolescentes. La asistencia en la escuela se convierte en un factor protector importante para el consumo.

Asimismo, es importante contribuir a la concientización en los menores, de la peligrosidad de las drogas, así como también se debería reforzar la idea de que las drogas dañan la salud, ya que éste es el principal motivo que aleja a los jóvenes del consumo de sustancias.

Por último, a modo de sugerencia, resulta imprescindible resaltar que la encuesta que se diseñó puede haber despertado

dudas en los adolescentes y haber generado de esta forma ciertos sesgos. Sería interesante definir con mayor claridad en próximas investigaciones el término de automedicación y la definición de “algún tipo de sustancia considerada droga” ya que esto da lugar a que sea definida de modo particular por cada persona.

REFERENCIAS

- Aliño Santiago, M; López Esquirol, J; Navarro Fernández, R. (2006) Adolescencia Aspectos generales y atención a la salud. Revista cubana de medicina general integral. Volumen 22. Núm. 1.
- Becoña Iglesias, E. (2000). Los Adolescentes y el consumo de drogas. Papeles del psicólogo. Vol. 77.
- Becoña Iglesias, E; Cortés Tomás, M. (2010). Manual de adicciones para psicólogos especialistas en psicología clínica en formación. España: SOCIDROGALCOHOL.
- Burak, S. (2001) Adolescencia y Juventud en América Latina. Costa Rica: Consejo Editorial del LUR.
- Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas (DGPNSD). (2012) Encuesta sobre uso de drogas en Enseñanzas Secundarias en España (ESTUDES). España.
- Espada, J; Mendez, X; Griffin, K; Botvin, G. (2003). Adolescencia: consumo de alcohol y otras drogas. Papeles del Psicólogo. Núm. 84.
- Facío, A. (2006) Adolescentes Argentinos, como piensan y sienten. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Lazcano, P. (2015) DSM-5. Trastornos por consumo de sustancias. ¿Son problemáticos los nuevos cambios en el ámbito forense? Cuadernos de medicina forense vol.21 no.3-4.

- Lillo Espinosa, J. (2004) Crecimiento y comportamiento en la adolescencia. Revista de la asociación española de neuropsiquiatría. Núm. 90

- Lozano Vicente, A. (2014) Teoría de las teorías de la Adolescencia. Condiciones juveniles contemporáneas. Última década, volumen 22. Núm. 40

- Ministerio de Sanidad y consumo. (2007) Guía útil sobre drogas. España. Editorial: Ministerio de Sanidad y Consumo (Secretaría General de Sanidad).

- Moreno, L. (2013) Factores de riesgo y protección del consumo de drogas en menores protegidos de la Comunidad de Madrid. (Tesis Doctoral). Recuperado de <http://eprints.ucm.es/24522/1/T35211.pdf>

- Ramírez Ruiz, y M., Andrade, D. (2005) La familia y los factores de riesgo relacionados con el consumo de alcohol y tabaco en niños y adolescentes. Revista Latino-América, 13(número especial), 816- 817.

- Secretaria de Programación para la Prevención de la Drogadicción y la lucha contra el Narcotráfico. (2016) Informe Estadístico y geográfico sobre los dispositivos de prevención y asistencia de la SEDRONAR y otros organismos públicos y privados. Argentina. Recuperado de <http://www.observatorio.gov.ar/media/k2/attachments/2016-03-10ZInformeZProvincialZSanZLuis.pdf>

- Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia. (2011) La adolescencia, una época de oportunidades. EE. UU: Editorial: David Anthony, Director; Chris Brazier, Redactor principal. Recuperado de: https://www.unicef.org/honduras/Estado_mundial_infancia_2011.pdf.

Silvia Peluaga / María Noelia Gómez / José Luis Jofré / Trinidad Nosedá

MÁS ALLÁ DE LOS ENCIERROS: EXPERIENCIA FORMATIVA EN TORNO A LA EPJA EN LAS CÁRCELES DE MENDOZA Y SAN LUIS

Silvia Peluaga
María Noelia Gómez
José Luis Jofré
Trinidad Nosedá
FCH - UNSL

Introducción

Una escuela dentro de una cárcel pareciera ser una imagen fantasmal, paradójica, casi un imposible o improbable. Sin embargo, en la historia argentina hay instituciones educativas, dentro de los servicios penitenciarios, aproximadamente desde el siglo XIX. Ambas han ido transformando sus funciones, han ido dando respuestas también a las diversas demandas de los contextos y sujetos de cada época. Así mismo, no debemos olvidar que, escuela y cárcel son el resultado de una sociedad moderna disciplinaria que empieza a configurarse a fines del siglo XVII (Foucault, 1975).

En el contexto actual de pandemia, siendo testigos de una situación inédita que ha puesto a la humanidad entera de cara a veloces y profundas transformaciones de carácter global en todos los planos de la vida social, pensar la escuela en general, y la escuela en contextos de encierro en particular, nos desafía más que nunca. Precisamente porque hoy, como le sucede al conjunto de la sociedad a nivel planetario, experimentamos periódicamente diversos tipos de aislamientos, por supuesto distintos a aquéllos mencionados anteriormente. Sin embargo, confinadas/os en la intimidad de nuestros domicilios, se han ido trastocando los conocidos vínculos con el afuera, los modos de relacionarnos, las maneras de enseñar y aprender, de recrearnos, de consumir, de vivir. Aun así, en nuestra cotidianidad intentamos generar espacios tiempos de libertad en los diversos encierros a los que nos obliga la actual situación sanitaria, aún sin resolución definitiva, ocasionada por el Covid-19. Es por ello que este artículo se tratará de encierros, pero también de aperturas. De confinamientos, pero también de vínculos con el afuera, con los diversos afueras interinstitucionales,

territoriales, interjurisdiccionales y, sobre todo, esos “afueras” que permitió la experiencia formativa que aquí narramos. Apuntamos en ella a salir de los límites de cada una de las asignaturas de las que formamos parte para entramarnos en una red de articulación más amplia que se generó en el trabajo colectivo y colaborativo, en diálogo con actores sociales del contexto local cercano y de una provincia vecina.

Desde este contexto emerge el presente artículo en el que vamos a abordar la experiencia de un Conversatorio sobre educación en contexto de encierro, recuperando las voces de las/os estudiantes e invitadas/os que participaron en él, destacando, a su vez, las huellas que esta actividad innovadora dejó en ellos y ellas, en nosotras/os.

1. Contexto institucional de la experiencia

Desde hace varios años, llevamos adelante una experiencia formativa entre las asignaturas de 2° año de las carreras en Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas (UNSL). Durante el primer cuatrimestre del corriente año, emprendimos una aventura común que denominamos “Transitar la pandemia en San Luis. Contextos, imágenes y relatos”. Se trata de un Ciclo de Conversatorios planificado, desarrollado y evaluado activamente entre estudiantes y docentes de las asignaturas participantes: Marginalidad y Exclusión Urbana y Rural, Educación de Adultos, Nivel II de la Praxis: Taller Sujetos del Aprendizaje en Diferentes Contextos y el acompañamiento de la asignatura Psicología del Aprendizaje, todas materias de las carreras antes mencionadas. En el marco de este trabajo colaborativo y a partir de la necesidad de contar con la presencia de los territorios

e instituciones que antes de la pandemia visitábamos desde las diversas asignaturas, se llevaron a cabo tres conversatorios durante el primer segmento del ciclo lectivo: el primer conversatorio lo denominamos: “Educación de jóvenes y adultxs en contextos de encierro: relatos desde y más allá de la pandemia”; el segundo, “Transitar la pandemia desde los territorios en San Luis: Contextos, imágenes y relatos”; y el tercero, “Transitar la pandemia desde las escuelas rurales en San Luis: Contextos, imágenes y relatos”. Todos ellos, además, articulados bajo la órbita de la Secretaría de Extensión de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH).

Debemos señalar que, en los últimos años hemos construido un modo de trabajo colaborativo que nos permite acciones conjuntas, una comunicación periódica y sostenida entre las asignaturas, en aras de articular contenidos, metodologías, prácticas de aprendizaje y formas de abordaje de temas o problemáticas comunes a los distintos espacios curriculares. Los mismos se presentan en los contextos próximos a lo institucional y son territorios que cotidianamente se pueden transitar, conocer, reconocer y explorar desde las propuestas formativas. Además, en la experiencia de trabajo conjunto, se busca facilitar un conocimiento y un seguimiento del grupo de estudiantes y una distribución equitativa de las obligaciones y posibilidades académicas de cada espacio. Antes de la pandemia, las experiencias y prácticas de acercamiento a los distintos contextos desde las asignaturas en cuestión, se llevaban a cabo de modo presencial con las/os estudiantes, nucleados en el Nivel II de la Praxis, acompañadas/os y tutoradas/os por los equipos docentes de las materias de segundo año, arribaban a los distintos territorios. El acercamiento a los diversos contextos articulaba, además, con diversos pro-

yectos de extensión y docencia (PED), así como otros de interés social (PEIS).

Hoy, trabajando de modo remoto, se presenta la necesidad de que los territorios se acerquen a las aulas virtuales y viceversa, lo que implica un nuevo desafío de articulación, un esfuerzo de planificación conjunta. Se trata de en un trabajo tendiente a hacer posibles, a través de la virtualidad, los intercambios, los diálogos, las presencias, la visibilidad de las problemáticas educativas de distintos actores sociales del contexto cercano, en la formación de los estudiantes de Ciencias de la Educación. Estos territorios cercanos a la Universidad que incluía a la ciudad de San Luis, algunas localidades y parajes rurales vecinos, hoy se expande gracias a la virtualidad que permite que podamos llegar a conocer experiencias tanto locales como de otras provincias o países. Precisamente esas mediaciones nos permiten recoger en este encuentro virtual las voces de colegas que trabajan en cárceles de San Luis y en Mendoza.

Con la finalidad de generar instancias de encuentro y diálogo optamos por la modalidad del conversatorio como contra-dispositivo académico y de formación (Agamben, 2013). Los conversatorios son debates presentados sobre una temática común y se constituyen, tal como nos lo indican otros colegas, en

un espacio para el intercambio de ideas, en el marco de la relación entre diferentes partes en el cual se busca dinamizar conceptos, propuestas y experiencias relacionadas con las principales problemáticas que hoy se presentan con la pandemia para dar continuidad a la tarea pedagógica (Comunidad Virtual de Aprendizaje, 2020).

Así, con un horizonte de trabajo conjunto en donde la articulación entre

las asignaturas, el diálogo con las/os actores sociales de los territorios, los ejes temáticos comunes que nos problematizan, provocan tópicos para abordar la formación de futuras/os Profesoras/es y Licenciadas/os en Ciencias de la Educación en torno a estos temas. El conversatorio, entonces, se presenta como una modalidad de trabajo coherente con estos enfoques teórico-metodológicos.

En este conversatorio que presentamos, fueron convocadas/os protagonistas docentes de la modalidad de distintas instituciones y de jurisdicciones tanto provinciales y nacionales. Desde San Luis, participaron docentes que se desempeñan o desempeñaron en la Escuela N° 443 “Islas Malvinas” ubicada en el Servicio Penitenciario Provincial, en la ciudad de San Luis. Desde este espacio nos acompañaron: Viviana Gladys Abraham quien fuera docente y directora de la Escuela Islas Malvinas; Laura Griboff, quien se desempeña actualmente como docente de inglés; María Valeria Hardoy, ex docente de esta escuela. Así mismo, nos acompañó Ana Laura Román quien ha realizado un significativo aporte al campo en discusión con su trabajo: “Las operaciones del dispositivo pedagógico penitenciario de la provincia de San Luis en la constitución del sujeto privado de libertad” (Román, 2019). Así mismo, desde Mendoza nos acompañaron Melisa Moyano, Gastón Busajm Mellado, Silvina Berro, Verónica Escobar y Noelia Salomon. Integrantes del Programa Universitario en Contextos de Encierro (PEUCE), perteneciente a la Universidad Nacional de Cuyo, que ofrece, desde cinco Unidades Académicas, doce carreras de grado en esta modalidad.

2. Los contextos de encierro y la educación de jóvenes y adultas/os en el proceso formativo en Ciencias de la Educación

En la asignatura Educación de Adultos se trabajan las conceptualizaciones propias de este campo y modalidad educativa. La Educación Permanente de Jóvenes y Adultos es una de las trece modalidades del sistema educativo y es definida en el Artículo N° 46 de la Ley N° 26.206 de Educación Nacional (LEN) como aquella educación destinada a “garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista por la presente ley, a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente, y a brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida”.

La Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA) es, desde sus orígenes, una educación que surge debido al evidente fracaso del modelo de escuela moderna que no fue capaz de continuar incluyendo a los sectores más desfavorecidos de la población. Por tanto, es una educación que nace para adultas/os analfabetas/os, inmigrantes, rurales, en contextos de encierro, trabajadora/es o militares es una educación que lleva, desde sus orígenes, la marca del trabajo con sectores populares. Adherimos en este trabajo a la perspectiva de Lidia Rodríguez, quien sostiene que la EPJA es un “campo de la pedagogía destinada a ese sector educacionalmente deficitario, al que el sistema formal no fue capaz de retener o convocar” (Rodríguez, p. 260)

La EPJA resulta un nodo articulador en diversas asignaturas del Nivel II de la Praxis de Ciencia de la Educación. Es así que, por ejemplo, en el Eje III de la asignatura “Educación de Adultos” se propone la apertura a distintos destinatarios que la EPJA puede atender y, uno de ellos en el que se hizo foco en el Primer Conversatorio es la EPJA en contextos de encierro. Algunos referentes teóricos, que nos permiten abordar, comprender, analizar y aprender sobre

este segmento educativo, definen a la escuela en contextos de encierro como:

Una institución dentro de otra que supone conjugar prácticas y marcos normativos entre el sistema penitenciario y el sistema educativo con lógicas de funcionamiento diferentes: en el primero la del castigo y el disciplinamiento, fundante del derecho penal y las prisiones; y en el segundo la lógica del desarrollo integral de los sujetos, fundante de la educación (Blazich, 2007).

Hay que considerar que la relación entre ambas instituciones se comporta de un modo específico o peculiar, que le da notas particulares a la formación educativa que allí tiene lugar. Atraviesa sobre manera estas dinámicas institucionales un juego de tensiones y de relaciones de poder que complejiza la tarea de enseñar y aprender, así como los vínculos educativos. Blazich (2007) expresa:

La modalidad de organización de las cárceles responde a lo que Goffman denomina "instituciones totales o cerradas" cuyo fin es el control de los sujetos, el cual se logra mediante la deconstrucción de los signos identitarios de las personas a través de la homogeneización, la masificación, la clasificación y el despojo de todos los derechos, incluso el de la educación.

Sin embargo, las investigaciones y testimonios, nos ofrecen nuevas miradas y propuestas educativas que pueden enriquecer la consideración y el valor que la institución educativa tiene en el contexto de encierro (Román, 2019).

Al mismo tiempo, desde el año 2006, la Ley de Educación Nacional (LEN) reconoce a esta modalidad - así como a la EPJA - como un derecho cuyo principal garante es el Estado y, con este nuevo status po-

lítico-jurídico, ambas adquieren un protagonismo especial. Tal como lo expresa Blazich (2007) "la escuela -aun dentro de la cárcel- podría aportar un lugar propio desde donde fuera posible pensar una sociedad más incluyente, que valorizara a los sujetos como "sujetos de derechos".

Otro de los ejes problemáticos en los que confluimos las asignaturas de segundo año anteriormente citadas gira en torno a las/os sujetos de la educación en diferentes contextos: en la educación de jóvenes y adultas/os, en contextos de marginalidad y exclusión urbana y rural, en distintas situaciones de enseñanza-aprendizaje, etc. En todos los espacios curriculares buscamos caracterizar a las/os sujetos destinatarios de los diversos tipos de educación en donde se puede desempeñar una/un pedagogo/a. Precisamente, una característica específica de la escuela en contexto de encierro punitivo consiste, tal como sostiene Blazich (2007) en que

los alumnos que asisten a las escuelas en las unidades penitenciarias fueron y son sujetos de múltiples exclusiones, a las que ahora se suma una nueva: la privación de la libertad. Estudiar en la cárcel les permite recuperar al menos un derecho negado, el de la educación. De esta manera el lugar ocupado puede ser no solo el de recluso, sino el de alumno en un espacio que abre una posibilidad diferente.

Tal como lo advirtieron las/os invitados al conversatorio, debemos sostener una vigilancia en tanto educadoras/es de las cárceles o formadoras/es de en las mismas, para evitar ejercer sobre las/os educandos un rol de carácter esencialmente terapéutico, o entender a la educación como un sistema de premio-castigo por buena o mala conducta. Tal como sostiene Scarfó y compañía (2016):

la educación es un derecho humano que poco tiene que ver con un tratamiento terapéutico, ni la herramienta salvadora que necesita un sujeto para "re" integrarse a una sociedad que nunca le ha dado espacio ni reconocido como tal. Al reflejar la educación como derecho humano, se está pensando al sujeto de la acción educativa (la persona presa) como un sujeto de derechos.

Esta perspectiva es la que vemos se va consolidando poco a poco, tal como recogemos a continuación.

3. Desde las voces de las protagonistas do-discentes

Como se ha indicado más arriba, una característica peculiar que reviste el vínculo entre la institución penitenciaria y la escolar, radica en la constitución del espacio físico y simbólico de ambas. Podría decirse, el territorio. Melisa Moyano (UNCu) nos recuerda cómo la pandemia ha dejado en evidencia los solapamientos, la superposición de espacios y cómo la escuela implica una lucha permanente por el espacio. La pandemia pone a la luz que sólo se puede mantener estos espacios habitándolos como escuela de manera cotidiana. Reflexiona Melisa Moyano:

durante la cuarentena, como es por todos conocido, no podíamos entrar por las restricciones a los espacios educativos. Fue muy fuerte notar, ver, cuando volvimos este año, como se había perdido espacio. Como desde lo simbólico, lo físico habíamos perdido espacio donde se iba a dar clase. Mantener los espacios es una lucha cotidiana. Es un espacio de resistencia de todos los días que implica "estar" en las cárceles.

En el mismo sentido, Viviana Abraham recuerda como pasaron de la negación del espacio por parte de la institución penitenciaria a la apertura de la misma a través, precisamente, del estar de manera insistente construyendo presencia escolar. Relata la docente:

Cuando me inicié en el contexto, en el año 1997, nadie nos abría las puertas para dar clases. Era muy hostil. No nos reconocían ni nos querían allá adentro porque darle educación a las personas que tienen derecho a ella era como que les molestaba a los penitenciarios (...). Tuvimos que luchar muchos años. La escuela comenzó solamente con nivel primario y en el 2007 comenzamos con el nivel secundario.

Podríamos decir que hay una relación antagónica, en algún punto, entre ambas instituciones. Y esa puja se refleja en los espacios físicos y simbólicos, es decir las configuraciones territoriales. La escuela abre horizontes y humaniza de manera tal que, a mayor espacio escolar, menor sitio penitenciario. Precisamente porque, como recuerda Valeria Hardoy

[la escuela en la cárcel] es un espacio de libertad, por eso es que son tan antagónicas estas dos instituciones. Una institución total y una institución escuela que les enseña a pensar, les enseña a expresarse, les da este espacio de libertad de expresarse. Y eso es fundamental. Ver como pasito a pasito... estas dos instituciones fueron trabajando. Fue muy difícil cuando se inició, pero ...la institución penitenciaria fue avanzando en la modificación de algunos conceptos, fuimos generando un trabajo más articulado que me parece que es fundamental. La escuela y el servicio penitenciario tiene que trabajar articuladamente porque no se puede trabajar de otra manera. Eso es fundamental.

En la cotidianidad del estar habitando la escuela dentro de la cárcel, tal vez se pierde un poco la perspectiva, se naturaliza la escuela. Sin embargo, este tiempo extraordinario de restricciones ha mostrado cuán importante resulta la cotidianidad de la presencia, del estar haciendo escuela. Una vez más retomemos las reflexiones de Melisa Moyano:

Cuando entramos, estamos rompiendo las representaciones de la institución penitenciaria...son espacios que se corren a la institución educativa, son espacios que se sostienen estando aquí adentro. [Por eso] ha sido un desafío muy grande pensar como llevar a cabo la tarea educativa dentro de las cárceles a través de la virtualidad.

Es el espacio de libertad el que se pone en juego en la escuela dentro de la cárcel. Un sitio que se constituye en un territorio que excede los límites de la prisión. Tal como lo señala Viviana Abraham: “El profesor es el que les brinda un espacio de libertad en el aula, es quien lo lleva a ver afuera de alguna forma”.

Los corrimientos hacia el espacio escolar se constituyen, además, en el lugar de aprendizajes mutuos, vale decir que las docentes y los docentes, por tratarse de un mundo que les es ajeno, redescubren el sentido de su quehacer profesional, “la vocación docente”, como señala Laura Griboff. Esta misma docente le da una puntada más a la tela de este lugar recordando que, por la especificidad del contexto, “hemos tenido que echar mano a todo lo aprendido, hemos tenido que aprender y desaprender”.

Ahora bien, esas instancias de aprender y desaprender, surgen del clima dialógico frente a las múltiples situaciones y límites que impone el contexto. Al mismo tiempo, las mismas biografías de los y las estudiantes son portadoras de expe-

riencia, saberes, formas de ver el mundo, de resolver situaciones, que configuran saberes que pueden ser escuchados, abordados, problematizados, trabajados pedagógicamente para dar lugar a nuevos conocimientos, nuevas realidades que transforman tanto a estudiantes como docentes. Recuerda Valeria Hardoy que

una de las cosas que siempre se rescata es que uno como docente también aprende, porque ellos tienen muchísimos saberes, tienen muchísima experiencia de la vida, de la práctica que ellos tienen, entonces también nosotros como docentes aprendemos. Esto es un ida y vuelta. No es el docente solamente el que va a enseñar. El docente presenta los contenidos formales, pero la experiencia que traen ellos de vida, es super rica. Y eso también está en el desafío de la tarea docente en este contexto, de poder generar este ida y vuelta de saberes y de experiencias. Es fundamental, partir de allí. Esto es un punto que tenemos que tener en cuenta cuando estamos ahí. Escucharlos y poder trabajar esos saberes que ellos también tienen.

Pablo Freire (2005, p. 30) llama a este “ida y vuelta” con la expresión “do-discencia” (docencia – discencia), que permite acceder al doble ciclo gnoseológico, abordando los múltiples saberes que pueden circular entre docentes y estudiantes. Este diálogo permite, además, generar nuevos saberes a partir de “Escucharlos y poder trabajar esos saberes que ellos también tienen”, como comenta Valeria Hardoy.

La apertura del espacio penitenciario, se produce a través de esta institución llamada escuela. En los corrimientos del espacio hasta esta última se produce la apertura que permite este particular estudiantado acceder al afuera. Con ejemplos concretos, Viviana Abraham

señala circunstancias específicas en las que se accede al afuera, y como esas acciones impactan de manera positiva en las representaciones sociales:

[...] todos los logros que hemos hecho durante todos estos años, con el reconocimiento de los alumnos y los docentes en el sólo hecho que puedan hacer teatro en la universidad, de participar en la feria de ciencia. Fueron reconocidos en muchos lugares, a nivel provincial y nacional... esa lucha y ese compromiso con la educación que han tenidos mis colegas ha sido siempre fantástico.

Finalizado el conversatorio, en encuentros posterior es de aula virtual nos detuvimos a recoger las impresiones que habían dejado en los/las estudiantes los cálidos relatos de nuestras colegas a lo largo del conversatorio.

4. Los momentos de la formación: voces de las/os estudiantes acerca de las huellas que dejó la experiencia

Al analizar lo sucedido y buscar las huellas del aprendizaje, de lo significativo que dejó la actividad en las/os alumnas/os, de las impresiones que la experiencia provocó, arribamos a las evaluaciones y opiniones que esta actividad generó. Al finalizar este primer conversatorio, consideramos que las/os estudiantes que habían participado en él, desde distintos roles y funciones, evalúen la experiencia vivida. Respetamos sus propias palabras en el análisis y en el relato que nuestras/os estudiantes elaboran de lo llevado a cabo. Sus voces son insumos para seguir pensando, mejorando, ajustando la formación en tiempos de pandemia, de futuras/os profesoras/es y licenciadas/os en Ciencias de la Educación.

Si bien hay variación entre las asignaturas, en general el grupo de estudiantes está conformado por cuarenta personas, de distintos lugares de procedencia tanto de San Luis, alrededores, otras provincias y la ciudad de Bogotá, Colombia, puesto que contamos con una alumna de intercambio. De los cuarenta estudiantes, treinta y tres cursan las carreras de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación y seis eligen entre las asignaturas como curso electivo de la Licenciatura en Enfermería (Facultad de Ciencias de la Salud). Contamos con las evaluaciones entregadas en torno a la experiencia de este Conversatorio. Al acercarse a esta problemática y modalidad educativa por medio del conversatorio, las/os estudiantes descubren un posible futuro campo laboral, consideran la otredad de las personas alojadas en el encierro, se despierta en ellas/os la curiosidad, el no saber, la intuición, el dejo del prejuicio y se comienza a develar a través del interrogante y la conversación, la realidad situada y futuros campos profesionales a transitar.

Se vivió el conversatorio con una participación y una experiencia diferente, destacándose un grupo de alumnas/os que leyeron, discutieron, elaboraron en torno a un conjunto de autoras/es propuestos. En dicho grupo, se problematizó el tema y se plantearon a priori una serie de interrogantes en torno a la dinámica educativa carcelaria que las/os distintas/os invitadas/os abordaron e intentaron dar respuesta. En la experiencia hubo diversos modos de participación y de acercamiento teórico al campo en cuestión. Un grupo de estudiantes tuvo el rol de organizar el conversatorio acompañado de los equipos docentes, así como también aproximarse teóricamente a la temática de la EPJA en contextos de encierro a través de material bibliográfico facilitado.

Otro grupo de estudiantes desempeñó el rol de oyente o de asistente al dispositivo, así como otras/os elaboraron preguntas para las/os participantes invitadas/os, tanto de la Escuela del Servicio Penitenciario Provincial como del Programa PEUCE.

De las voces recabadas podemos advertir que esta experiencia, más allá de los diversos encierros, abrió nuevas reflexiones posibles en torno a dos ejes de análisis que, inicialmente, podemos advertir: 1) una visualización compleja y más completa del rol de la/el educadora/or en las cárceles y 2) el descubrimiento de futuros campos profesionales para las/os pedagogas/os.

4.1. Descubriendo el papel de la/el educadora/or en contextos de encierro

Si bien las/os estudiantes de esta experiencia se encuentran en los primeros años de formación, poseen un conocimiento inicial sobre el trabajo de las/os educadoras/es en contextos de encierro, facilitado por materiales bibliográficos o experiencias de su propio contexto cercano. Sin embargo, gira en el imaginario común las matrices de lectura respecto a quienes se encuentran en situación penitenciaria. Por tal motivo, los testimonios ofrecidos en este conversatorio, permitieron a los y las estudiantes aproximarse al universo de la escuela en las cárceles y las tareas que le pueden competir a este tipo de educador/a en su desempeño profesional.

aprendí y me acerqué a un contexto poco conocido como es el de la educación en contextos de encierro, en particular me permitió comprender a los sujetos de aprendiza-

je, sus características específicas, también a la institución y el rol del pedagogo y el educador allí y en la trayectoria de los estudiantes.

Como ya sabemos, la pandemia nos emplazó como sociedad en un lugar y situación en las que debimos reinventar las formas de comunicarnos. Aislados, distanciados acudimos a las mediaciones tecnológicas, a través de muchas de sus posibilidades, para generar encuentros, presencias, diálogos. En definitiva, para continuar vinculados y no perecer en el aislamiento emocional. La educación en general se vio interpelada por la situación extraordinaria y, aunque muchos/as veían en la virtualidad al fantasma neoliberal, pronto comprendimos que debíamos atravesar este tiempo y reinventarnos para darle continuidad a la escuela, sus vínculos, sus sujetos de derechos. De repente algunas mediaciones tecnológicas que estaban vedadas en la escuela, como los teléfonos celulares, alcanzaron un grado de legitimidad en el campo pedagógico no imaginado hasta el momento. WhatsApp, Telegram, las redes sociales han permitido la continuidad de los estudios. Las aulas virtuales, los sistemas de almacenamiento digital de textos, videos, imágenes, en múltiples servidores permitieron acercarnos tratando de dar sentido político a la “continuidad pedagógica” que se ordenaba desde las instancias de gobierno. De manera complementaria, allí donde la conectividad implicaba grandes dificultades para su acceso, docentes de diversos niveles y modalidades optaron por las cartillas impresas. Otros, como los que integran PEUCE, lograron acercarse a las escuelas en las cárceles lectores de libros digitales, pequeñas bibliotecas portables del tamaño de la mano. Muchas de estas mediaciones se emplearon para mantener la “continuidad pedagógica” en las escuelas de las cárceles. Estas formas de comunicación

y continuidad encontradas por muchos docentes, la recupera como significativo un estudiante de segundo año, al señalar:

Me impresionó también el testimonio de la Universidad de Cuyo cuando fueron mostrando la forma en que organizaron el material de estudio, llevando el material hacia el servicio penitenciario, la entrega de libros, el encuentro con ingresantes y el equipo del PEUCE, sus clases y exámenes virtuales durante la pandemia, y su alegría al tener el primer egresado de PEUCE en 2020 (CG).

La situación extraordinaria de la pandemia nos puso a toda la docencia en la urgencia de la creatividad. Sin embargo, tal como nos lo relatan las compañeras docentes en este conversatorio, más allá de la pandemia, las variaciones en condiciones cotidianas de los y las estudiantes – interna/os varían de manera radical de un día para otro y, por eso muchas veces deben acudir a múltiples opciones e, incluso, en diversas oportunidades las clases se transforman en un momento de aprendizaje colectivo (do-discente), a partir de la escucha mutua. En principio se advirtió que, en estos contextos la planificación debe ser flexible y que parte, como condición sine qua non, de las realidades del alumnado. Al respecto una estudiante expresa:

“Me llamó la atención que el docente en estos contextos debe llevar tareas específicas, en las que, aunque no favorece algunas veces el clima del aula, es necesario nuevas estrategias ante las nuevas dinámicas, y lo importante que es oír a los alumnos ya que tienen mucho para aportar (CG).

Otro de los tópicos que llamó la atención en el estudiantado remite a la configuración del trabajo y del trabajar/a docente en contextos de encierro:

todo fue significativo: los relatos de las profesoras, el trabajo en equipo que mencionaban, el vínculo especial con los alumnos, la pasión de la docencia, una pedagogía que va más allá de los libros, saber un poco de la historia de cómo se dio la EPJA en contextos de encierro, ver cómo ha ido creciendo, entender el sentido de la educación y la importancia de hacer cumplir el derecho a una educación para todos, ver cómo puede cambiar su realidad y aquí recuerdo al joven que logró graduarse. Sin dudas este tipo de educación es la que abre puertas y no las cierra, es la que trata con las personas excluidas, con los “invisibles” o “los casos perdidos” (BM).

La estudiante hace referencia a enunciados comunes de docentes en este contexto y que remiten al entender la relevancia que puede tener su presencia en la vida escolar de estas personas, en su transformación más profunda desde la comprensión de la educación como derecho. Y que el acceso al derecho, como el derecho al trabajo – como recuerda la profesora Abraham – puede cambiar la vida de las personas. Un estudiante retoma una nota que se vuelve distintiva en este contexto al señalar que “gracias a los relatos de los protagonistas pude observar como la docencia puede ser unos de los pocos caminos en donde depositar sueños dentro de un ambiente tan hostil como lo es una cárcel” (GM).

En otras palabras, tal como se puede visualizar en estas voces, el papel del docente en la cárcel cobra un papel fundamentalmente liberador. Ocupa un lugar distinto al de las otras personas de dicho contexto y echa mano a competencias que “van más allá” de los libros ya que, pacientemente, se concentran en la escucha, el respeto por el otro/a, la preparación o adaptación de materiales, el trabajo en

equipo, el sorteo de algunas trabas que puede imponer la institución carcelaria, entre otras. Así lo expresa otra estudiante

Lo que pude rescatar de las docentes, es que (...) es un papel muy importante el que desempeñan ya que no es solo ir a dar las clases como comúnmente se hace en las escuelas que se dicta el contenido y listo, lo cual no estoy de acuerdo, sino que hay que ir preparado porque no sabes lo que te espera, no se sabe hasta que llegas ahí como se encuentra cada estudiante, con que ha ido lidiando, es un contexto muy complejo, pero a la vez muy lindo. Otro aspecto que pude rescatar es que no se pueden dictar los contenidos como si fuera dictado para niños de primaria o adolescentes de secundaria, sino que esos contenidos tienen que estar preparados para la edad de cada estudiante. Me pareció espectacular que haya docentes que se animen a esa tarea tan compleja, que no lo ven como algo imposible, sino que ellas brindan sus herramientas y conocimientos sin mirar los defectos de la otra persona (EC).

Quienes asistieron al conversatorio destacan, en este mismo sentido, la relevancia del reconocimiento de la/el alumna/o en contexto de encierro como sujeto de derecho, como alguien en quien confiar en tanto estudiante dispuesto a aprender, a superarse, y no sólo como aquél/aquella a quién re-insertar, re-integrar, re-encauzar, re-educar:

Esto es lo que en el conversatorio se destacó en posicionar a quienes se encuentran en esa situación primero como personas, como estudiantes, antes que cualquier otro calificativo que se le adjudique (RS).

En el mismo sentido agrega otro estudiante:

Un aspecto significativo fue el carácter "liberador" (yo lo percibo así) que tiene la educación en este contexto, en donde los estudiantes se encuentran con un lugar cálido, donde son bienvenidos, donde pueden desarrollarse, donde no los etiquetan, donde encuentran cierta libertad dentro de una institución que les quita la libertad y los encarcela (JR).

El aporte de este diálogo con las múltiples voces, expresadas a través de las palabras escritas de autores/as y la voz de actores/as, genera múltiples dislocaciones de sentido en las representaciones de quienes cursan las carreras de Ciencias de la educación y que participaron de estos encuentros. En próximos trabajos seguiremos abordando estos aportes y sus interrogantes y los iremos poniendo en diálogo con las voces vinculadas a otros contextos que estuvieron presente en los conversatorios citados al comienzo de estas líneas.

A modo de conclusión

Pude empezar a entender porque se enseña a estos sujetos (...) el corazón enorme de esos educadores es un refugio y una esperanza, donde encuentran una cierta libertad (IN).

Compartimos como epígrafe de estas palabras, temporalmente, finales porque allí se encuentra latente la fuerza que cobra en las representaciones sociales, los prejuicios, las etiquetas, la atribución de identidad al mero estar de las personas punitivamente privadas de su libertad. La afirmación de la estudiante puede expresarse también en una pre-

gunta que muchas veces va acompañada de molestia: ¿Por qué enseñarles a estas personas? Sencillamente por ser seres humanos, sujetos, sujetas de derechos. Y son estos conversatorios (como lo es también poder participar directamente de la experiencia en tiempo de no pandemia), los que permiten desnaturalizar, en este caso, el mundo penitenciario y entender, al decir de Freire, que estas personas “no son” prisionerxs, presxs, internos de cárceles, sino que “están” bajo esa condición. Y que la educación puede contribuir a dignificar las vidas de estas personas. Al tiempo que dignifica la vida de los y las docentes e incluso del sistema carcelario y la sociedad en su conjunto.

Finalmente, quisiéramos concluir señalando que la formación docente es una de nuestras preocupaciones principales, al mismo tiempo que es la razón de nuestra tarea. Si bien los profesionales de Ciencias de la Educación pueden desempeñarse en las prácticas de enseñanza en distintos contextos y niveles del sistema educativo, también pueden formar a formadoras/es y educadoras/es, tanto en ámbitos no formales como formales. Es por ello que conocer las características del trabajo docente en situaciones de encierro, como lo hicimos a partir de los testimonios de las/os invitadas/os al este conversatorio, nos permitió tanto a docentes como a estudiantes, visualizar algunas características que debemos conocer acerca de este trabajo. Asimismo, como sostienen Scarfó y compañeras, “debemos reconocer la complejidad de la tarea docente y el desarrollo de las competencias, en tanto saber hacer, de las intervenciones necesarias para atender la complejidad del rol de los educadores en cárceles y las particularidades de los educandos presos” (Scarfó, Cuellar, & Mendoza, 2016).

Bibliografía

- Agamben, G. (2013). *Qué es un dispositivo*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Blazich, G. S. (2007). La educación en contextos de encierro. *Revista Iberoamericana de Educación*, (44). Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie44a03.htm>
- Comunidad Virtual de Aprendizaje. (2020). ¿Qué es un conversatorio? [Escuela de Formación «Carlos Fuentealba»]. Recuperado 10 de agosto de 2021, de Plataforma de Formación Docente—Aten website: <https://formacion.atenprovincial.com.ar/moodle28/course/index.php?categoryid=17>
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. París, Francia: Editions Gallimard.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores.
- Rodríguez, L. (2007). “Pedagogía de la liberación y educación de adultos”, en Puiggrós, Adriana (dir), *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955 – 1983)*, Buenos Aires, Galerna.
- Román, A. L. (2019). *Las operaciones del dispositivo pedagógico penitenciario de la provincia de San Luis en la constitución del sujeto privado de libertad (1996-2012)*, Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación. *Las operaciones del dispositivo pedagógico penitenciario de la provincia de San Luis en la constitución del sujeto privado de libertad (1996-2012)*, Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación, 1(3). Recuperado de <http://fchportaldigital.unsl.edu.ar/index.php/TESIS/article/view/166/78>
- Scarfó, F. J., Cuellar, M. E., & Mendoza, D. S. (2016). Debates: Sobre el rol de la escuela y de los educadores de adultos en las cárceles. *Cuadernos CEDES*, 36, 99-107. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016162883>

ESTEREOTIPOS Y PREJUICIOS EN RELACIÓN A LOS GÉNEROS. UN ABORDAJE A TRAVÉS DE TALLERES EN LA COMUNIDAD DE SAN LUIS.

Dra. Silvina Alejandra Marchisio / Mgter. Claudia Inés Campo.

Dra. Silvina Alejandra Marchisio.
Mgter. Claudia Inés Campo.
Facultad de Psicología.
Universidad Nacional de San Luis.

Introducción:

Partimos de la idea de destacar la importancia de las actividades de extensión como parte esencial del compromiso social de la universidad en su potencialidad transformadora. Entendida en un sentido bidireccional, a partir de la transferencia de conocimientos adquiridos, así como de aquellos producidos en conjunto escuchando las necesidades y los aportes que los distintos sectores de la comunidad tienen para ofrecernos. Esto nos posibilita repensar nuestras prácticas y áreas de vacancia en la formación.

El objetivo de este trabajo es compartir distintas experiencias recolectadas en talleres llevados a cabo en el desarrollo de un Proyecto de Extensión de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de San Luis, durante el año 2019. El mismo surgió a partir de una demanda de la Comisión Directiva del Sindicato ATE, que planteó la necesidad de comenzar a instalar el debate sobre las problemáticas de género entre sus afiliados/as. El planteo de parte del secretario general derivó del hecho de haber registrado en los distintos lugares de trabajo, diversas situaciones conflictivas basadas en el género.

El propósito fue promover en las mujeres, varones y disidencias, a través talleres en distintas instituciones y espacios laborales, la toma de conciencia de la asimetría de poder entre los géneros, de modo que les posibilitara cuestionar y desnaturalizar algunos estereotipos y creencias.

Con la finalidad de dar continuidad a esta actividad de extensión y ampliar su alcance a un mayor número de destinatarios/as es que se presentó el PEIS: "Las relaciones asimétrica de poder entre los géneros. Implementación de talleres en la provincia de San Luis", actualmente en desarrollo. En función de la dificultad originada

por la pandemia por covid19, que nos imposibilitó el trabajo en territorio es que implementamos dos conversatorios con modalidad virtual durante el año 2020. En uno de ellos denominado: "Subjetividades, géneros y ESI. Diálogos interdisciplinarios a partir de experiencias en la comunidad", se presentó la experiencia que relatamos y ampliamos en la presente comunicación.

Reflexiones derivadas del encuentro entre talleristas y participantes de la comunidad.

Los talleres se llevaron a cabo en el Aeropuerto de la ciudad de San Luis, en la sede del ministerio de trabajo, en el Hospital María J. Becker de la ciudad de La Punta, en el Instituto de Formación Docente Continua de San Luis y en la Intendencia del Parque Nacional de Sierras de las Quijadas. La población destinataria se caracterizó por su heterogeneidad, con capitales culturales, económicos y sociales diversos. Esta circunstancia favoreció un intercambio fructífero, enriquecido por las perspectivas aportadas por los diferentes actores, que redundó en una experiencia de aprendizaje para todas las integrantes del proyecto.

Se considera que a partir de los distintos talleres realizados se contribuyó desde el Proyecto de Extensión, a que los/las destinatarios/as comenzaran o profundizaran un proceso de revisión de actitudes discriminatorias o generadoras de desigualdades de género, presentes tanto en las relaciones laborales como familiares. Muchas de ellas permanecían invisibilizadas o no podían ser significadas como modalidades de violencia, subordinación y descalificación hacia la condición femenina. Creemos que la deconstrucción de mandatos y creencias constituye un aporte para la prevención y promoción de la salud.

En función de los buenos resultados obtenidos en cuanto al interés, la recepción y la participación, consideramos que sostener este tipo de espacios es una vía para propiciar el empoderamiento de los/las trabajadores/ras, en tanto posibles agentes de transformación, para el logro de condiciones genéricas más equitativas en sus lugares de trabajo y en los vínculos íntimos.

Cada taller contó con la coordinación y co-coordinación de docentes, y de dos o tres estudiantes. La tarea de ellas fue la de registrar los diferentes aportes que iban surgiendo, así como el despliegue de la dinámica de grupo, para luego compartir y debatir entre todas las integrantes del proyecto. De igual modo, se comentaban las encuestas realizadas al finalizar cada uno de los talleres, con el objetivo de evaluar el desarrollo de los mismos y repensar la estrategia de intervención, para realizar los ajustes necesarios para los próximos encuentros.

Compartimos los temas más frecuentes que surgieron en los talleres y en los que los/as participantes fueron mostrando mayor interés, preocupación y necesidad de información.

Una idea muy fuerte que expresaban los varones era el reconocimiento que las mujeres tienen mayores obstáculos en el ámbito público y una sobrecarga en el ámbito doméstico. Sin embargo, al tratar de argumentar los motivos de esta situación, oscilaban entre responsabilizar a la naturaleza (nacen con más obstáculos) y reconocer el papel de la socialización.

Advertimos que una vía para sensibilizar a los varones sobre la inferiorización del género femenino y sus padecimientos, podría ser a partir de la empatía que solamente era experimentada hacia las mujeres de sus familias. Ejemplos: “nací de una mujer, tengo una hija mujer, tengo

que hacer el esfuerzo de que haya equidad. Mi hija va a tener dificultades que no me parecen correctas. Si uno viene, de una mamá que es mujer, hijas, nietas, si pensáramos en eso sería más fácil”. Podría ser este un intersticio para comenzar a problematizar e incomodar a los varones en su asumida superioridad.

También expresaron la vivencia de cierta peligrosidad en los avances de las luchas de las mujeres, que sienten en algunos casos como oportunismo, o como riesgo de ser manipulados. De este modo, desvalorizaban los genuinos reclamos, con expresiones tales como: “las mujeres luchan por la igualdad, pero cuando les conviene dicen no poder hacer algo porque son mujeres, como fuerza o tareas pesadas”.

De igual modo, en las mujeres también se detectó el prejuicio y el descrédito hacia otras congéneres que denuncian violencia, argumentando que en muchos casos hacen un abuso del botón antipánico. Es decir, que la sororidad y la empatía hacia el propio género es un aspecto fundamental a trabajar.

En relación a la sexualidad recurrían a explicaciones de tipo biológicas o naturales para tratar de entender diferencias que percibían en relación a las características psicológicas y a diversos comportamientos. En estos temas les resultaba más difícil visualizar los estereotipos. Un ejemplo es el siguiente: “El hombre es insistidor por naturaleza, Dios cuando creó el hombre y la mujer es como que el hombre fue siempre el que más insistía el que más hacía las cosas, la mujer es más serena, más pensante”.

Se advirtió el gran peso que tenían las creencias religiosas para justificar las desigualdades entre los géneros. En relación a la problemática del aborto que las mismas mujeres plantearon, ésta no podía ser visualizada como un tema de salud y de

derechos de las mujeres. De igual modo, la Educación Sexual Integral era vivida con desconfianza en función de aquellas ideas que pudieran llegar a transmitir los/as docentes. En este aspecto fue necesario abordar el desconocimiento sobre los objetivos que persigue la mencionada ley.

Un grupo de trabajadoras de la salud planteó la cantidad de acciones sanitarias destinadas a las mujeres, por ejemplo la lactancia, el embarazo, los controles ginecológicos; en contraposición con la escasez de campañas de prevención dirigidas a los varones. Esto lo relacionaron con dos aspectos, por un lado, con la sobrecarga emocional y física, así como con la mayor conciencia que tienen las mujeres acerca del cuidado de la salud. Nos preguntamos cuáles son los motivos por los que la mayoría de los hombres son resistentes a controles médicos periódicos orientados a la prevención y cuál sería la incidencia de los estereotipos masculinos tradicionales. Un ejemplo es la siguiente expresión: “la sociedad es machista, es de macho aguantarse hasta llegar a las ultimas”. Nos resulta significativa la escasez de políticas de salud pública con programas específicos para abordar problemáticas masculinas. Cabe destacar cómo el modelo de varón fuerte atraviesa el sistema médico, lo cual reforzaría esta creencia al no ofrecer estrategias destinadas a la toma de conciencia para la prevención y atención de las afecciones de este colectivo.

En uno de los grupos se puso en cuestión el mandato que sostiene que las mujeres deben ser las principales responsables de la crianza de los/as hijos/as, así como los estereotipos en relación a las pautas de socialización diferenciales por género (por ejemplo, los colores, la ropa, los juguetes, entre otras). Reflexionaron sobre la necesidad de mayor participación de los padres en la crianza, poniendo en cuestión el escaso lugar que a veces

ellas mismas otorgaban a sus compañeros. Algunas verbalizaciones ilustrativas son las siguientes: “los hombres están cambiando eso porque también nosotras estamos dando el lugar”, “ya no piensan que quedarán como mujeres formando parte de esos espacios”, “yo creí inconscientemente que era mi responsabilidad, eso va cambiándose en la medida en que uno abra la cabeza. Yo me consideraba cero machista, pero bueno es algo que se ve que tenía adentro. Hay que dejarlos paternar”. Es significativo cómo los mandatos patriarcales fuertemente internalizados promueven la culpabilidad en ellas y les interfiere una mirada más crítica a partir de la cual puedan replantearse una distribución más equitativa de los roles en el ámbito privado.

En cuanto al ámbito laboral se detectó sobre todo en las mujeres, un registro de la desigualdad de oportunidades para acceder a ascensos, así como el destrato y la descalificación hacia ellas, por parte de sus superiores y de los compañeros varones en general. Se conjetura que resulta menos angustiante tolerar la conciencia de las manifestaciones de agresión en el ámbito público que en el familiar. Esta situación refuerza el estereotipo sobre la peligrosidad que representa para las mujeres el ocupar espacios de poder y puestos jerárquicos, que socialmente son atribuidos como naturales a los varones. Plantearon que ellas en general sólo ocupan cargos administrativos. Se infiere que el modelo de familia nuclear ha reforzado el papel insustituible de la mujer en el hogar y las consecuencias negativas de su ausencia o menor dedicación para todos sus integrantes.

Las mujeres visibilizaban y criticaban el hecho que los varones no comparten equitativamente las tareas del hogar, sino que solo “ayudan cuando les sobra tiempo”. Esta situación también la

describían en el ámbito laboral, donde sentían a los varones como “alguien más que tienen que atender”. Esto reveló el modo en que las prácticas de cuidado asociadas a la femineidad se hacen extensivas al ámbito público.

Surgió como una preocupación común y como un deseo de cambio, el tema de la doble o triple jornada laboral, explicando el agotamiento y el costo en la salud que esto implica para las mujeres. Además, plantearon la falta de equidad en el régimen de licencias por maternidad / paternidad, ya que al otorgarles pocos días a los varones, ellas quedan solas y necesitan de la ayuda de otras mujeres. Otra preocupación fue que los varones en general no piden licencias de este tipo, ya que se asume como un hecho incuestionable que las cuidadoras naturales son las mujeres. También señalaron la desventaja que experimentan en las entrevistas laborales para acceder a un empleo, cuando la maternidad es considerada en muchos sectores un obstáculo que atenta contra la eficiencia de las trabajadoras.

Otra situación que denunciaban como desigual en el trabajo estaba referida al hecho que cuando un hombre plantea algún reclamo es escuchado, sin embargo cuando lo realiza una mujer, el mismo se desmerece, “te tratan de loca, histérica, o te dicen que estas indispueta”. En este sentido, se advierte el modo en que ciertas fantasías y mitos asociados a los ciclos biológicos femeninos, siguen siendo utilizados para desacreditar reclamos o planteos genuinos de las mujeres.

Resultó también significativo que algunas de ellas se adjetivaron como viriles, porque realizaban tareas consideradas masculinas, estableciendo una analogía con la feminización de los varones, que son tildados de “gobernados” cuando llevan a cabo trabajos domésticos. Esto revela

la fuerza de los estereotipos genéricos.

En todos los talleres los/as participantes coincidieron en enfatizar el cambio cultural al que asistimos, producto de las luchas que llevan adelante las distintas organizaciones de mujeres. También advertían con esperanza un cambio en las conductas de los/as jóvenes y señalaron la necesidad de modificar las pautas de crianza de los/as hijos/as, para que los procesos de transformación social puedan llegar a consolidarse.

Relato de una experiencia en un taller con varones.

Cabe señalar que uno de los talleres estuvo constituido exclusivamente por varones, al que asistieron en el contexto de las “I Jornadas de visibilización de las violencias contra las mujeres” organizadas por el Instituto de Formación Docente Continua de San Luis. El mismo se realizó como una invitación para poder pensarse como varones.

Reflexionaron sobre el modo en que la educación que recibieron tiende a promover la constitución de una masculinidad hegemónica que descalifica a la mujer y sobrevalora al género masculino. Expresaron: “Nos decían que si llorábamos éramos maricones”, “había que jugar al fútbol”, “tener fuerza”.

Ante el interrogante cómo se definirían como varones, ellos preguntaron si lo hacían desde lo que la sociedad entendía por ello o desde sus propias percepciones. Se mostraron desorientados y aludían que el contexto cultural les exigía no demostrar las emociones, ser proveedores económicos, valientes y agresivos. En algunos casos se manifestaron en coincidencia con estos mandatos y en otros, expresaban el conflicto. Se advirtió la fantasía

de sentirse vulnerables si se alejaban de ese modelo propuesto. Evaluaron el costo emocional que les acarrea esta situación, como por ejemplo hacer una elección erótica homosexual o ser sospechados de esta condición, a partir de mostrarse temerosos, débiles, confundidos, así como de elegir una expresión artística o un deporte que la cultura patriarcal asocia al género femenino.

Se abordaron los numerosos malestares que ocasiona a los varones no responder a los emblemas que la sociedad prescribe para ellos.

Surgió el tema de los privilegios masculinos, con limitaciones para reconocerlos en algunos casos. Ponían de manifiesto situaciones individuales para argumentar la supuesta renuncia a algunos de ellos y ser proactivos en el apoyo a los reclamos feministas. En este sentido, se detectó la dificultad para pensarse como un colectivo con privilegios en un sistema opresivo construido históricamente sobre la base de la dominación masculina.

Respecto a la idea de virilidad expresaron dudas sobre algunas prácticas que ellos no podían evaluar como machistas. Describían ejemplos en los que destacaban la distribución de tareas domésticas que consideraban equitativas, sin embargo se detectó la atribución a sus compañeras de actividades despreciadas por ellos.

Resultó significativo que mayoritariamente por el hecho de cuestionarse alguno de los aspectos mencionados, o por su disposición a participar en el taller, se consideraban en parte deconstruidos.

A modo de cierre

Cabe señalar, que tanto las mujeres como los varones se mostraron con mucha

disposición a participar en los talleres. Sin embargo, fueron las mujeres quienes más valoraron estos espacios y expresaron que les resultaban motivadores, ya que creían que era una de las maneras de poder borrar esas barreras que existen entre los géneros.

Consideramos que desde nuestro Proyecto de Extensión se ofrece una contribución al proceso de cuestionamiento y revisión de actitudes discriminatorias o generadoras de desigualdades de género, que los cambios socioculturales demandan en el contexto actual.

La toma de conciencia y reflexión sobre los prejuicios, estereotipos y roles en relación a los géneros, posibilita visibilizar las asimetrías de poder y la subordinación de las mujeres en nuestra sociedad patriarcal en diversos ámbitos.

Creemos que la tarea realizada brinda un espacio para propiciar el empoderamiento de los/las afiliados/as de ATE, en tanto posibles agentes de transformación para el logro de condiciones genéricas más equitativas en sus lugares de trabajo.

La deconstrucción de mandatos de género naturalizados, que encubren diversas situaciones de sometimiento y violencia en los diferentes vínculos tanto en lo personal como en lo público, constituye un aporte en la prevención y promoción de la salud mental y física.

Las estudiantes integrantes del Proyecto valoraron la asistencia a los talleres como una experiencia que les permitió transferir algunos de los aprendizajes que han adquirido en el ámbito universitario, así como reflexionar sobre los propios cuestionamientos en relación a la temática.

Destacamos el proceso de enriquecimiento recíproco derivado de la articulación solidaria entre conocimientos

diversos que propician las tareas de extensión. Este equipo sostiene la relevancia de las prácticas extensionistas en el contexto de una universidad pública que debe responder a las demandas sociales como uno de sus objetivos.

Bibliografía

Bonino Méndez, L (2004). Los micromachismos y sus efectos. Recuperado de <http://www.luisbonino.com/pdf/mM%20y%20sus%20efectos%202004.pdf>.

Cano Menoni, J. (2015). Lineamientos para el desarrollo de la extensión universitaria. Recuperado de www.clacso.org

Fabbri, L. (2012). Modelos para (des)armar. La educación popular en la deconstrucción de la masculinidad hegemónica. *El Psicoanalítico* (pp.84-90).

Fernández, A. M. (1992) La gestión de las fragilidades y resistencias femeninas en las relaciones de poder entre los géneros. *La mujer y la violencia invisible*. (pp. 141-170). Sudamericana.

Fridman, I. (2017) Mujeres y varones frente a las condiciones políticas del amor. Entre la autonomía y la soledad. *Psicoanálisis y género. Escritos sobre el amor, el trabajo, la sexualidad y la violencia*. (pp. 165-175). Paidós.

Hendel, L. (2017) Nuevas masculinidades, viejas patrañas. *Violencias de género. Las mentiras del patriarcado*. (pp. 286-333). Paidós.

Lagarde, M. (2012): La ciudadanía y los derechos humanos de las mujeres. Por la igualdad entre las mujeres y los hombres para una organización corresponsable. *El feminismo en mi vida. Hitos, claves y topías*. (pp.91-116, 427-432). Instituto de las Mujeres del Distrito Federal.

Meler, I. (2017) Relaciones amorosas en el occidente contemporáneo: encuentros y desencuentros entre los géneros. *Psicoanálisis y género. Escritos sobre el amor, el trabajo, la sexualidad y la violencia*. (pp. 207-233). Paidós.

Segato, R. (2010) Las estructuras elementales de la violencia: contrato y estatus en la etiología de la violencia. *Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. (pp. 129-146). Prometeo.

Tajer, D. (2009). Modos de subjetivación: modos de vivir, de enfermar y de morir. *Heridos corazones: Vulnerabilidad coronaria en varones y mujeres*. (pp. 47-68). Paidós.

Velázquez, S. (2013) La racionalidad del poder. *Violencias cotidianas, violencias de género*. (pp. 119-143). Paidós.

-

Mattana Claudia Maricel, Echenique Daniela Rosalía, Satorres Sara Elena

UNA MIRADA REFLEXIVA DE LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA ARTICULADA CON LA INVESTIGACIÓN Y LA DOCENCIA

Mattana CM, Echenique DR, Satorres SE.
Área Microbiología e Inmunología. Facultad de
Química, Bioquímica y Farmacia. Universidad
Nacional de San Luis. San Luis. Argentina.

Resumen

Se analizó la trayectoria en Extensión Universitaria de un grupo de docentes y estudiantes pertenecientes a la Universidad Nacional de San Luis, con el propósito de reflexionar sobre las actividades de investigación y la disciplina curricular como disparador para propiciar y enriquecer las prácticas de extensión y la retroalimentación de la Extensión sobre la investigación y la enseñanza-aprendizaje. Los resultados reflejaron que a partir de herramientas estratégicas de enseñanza se logró un espacio participativo entre docentes-estudiantes-comunidad favorecedor del vínculo investigación-extensión-docencia y universidad-sociedad. La participación de espacios sobre difusión de resultados de investigaciones previas desarrolladas en Proyectos de Investigación científica, visibilizaron carencias en algunos sectores de la población de San Luis en el conocimiento y prevención de enfermedades infecciosas, lo cual dio origen al desarrollo de un proyecto de extensión que abordara esa temática. Los estudiantes universitarios (estudiantes de la Carrera de Licenciatura en Bioquímica) integrantes simultáneos de proyectos de investigación y proyectos de extensión protagonizaron la labor extensionista con papel protagónico vinculando la investigación adaptada a las necesidades de los destinatarios: niños en edad escolar, grupos juveniles carenciados, personal de comedores barriales-comunitarios y escuelas urbano-marginales de la ciudad de San Luis y del interior de la provincia, promoviendo espacios educativos en prevención sanitaria, empleando juegos y competencias como herramientas didácticas. Los proyectos de educación superior solidaria colaboran con la problemática educacional en salud y contribuyen a la formación universitaria integral de los estudiantes universitarios.

Palabras clave: Extensión universitaria; promoción de salud; estudiantes y docentes universitarios, investigación, extensión y docencia.

Fundamentos conceptuales

El sistema educativo está vinculado a la posibilidad de enseñar y aprender, pero conjuntamente y en la misma proporción, está el propósito de formar argentinos solidarios comprometidos con el país. La gran participación a las distintas convocatorias extensionistas, indica que hay un mundo educativo que tiene la preocupación de formarse a sí mismo y al mismo tiempo colaborar con los demás. Todo esto implica que nuestro sistema educativo no mira para otro lado, que nuestras universidades están preocupadas fundamentalmente en la formación integral de los estudiantes, futuros profesionales.

Los Programas de Educación Solidaria, tienen como objetivos promover la educación a la solidaridad y la participación comunitaria. Esta metodología es una manera de mejorar la calidad educativa y de educar para la ciudadanía, no desde la teoría sino desde la práctica. El Programa Nacional Educación Solidaria apunta a promover este tipo de prácticas tanto en la educación básica como en la educación superior (Actas del 7mo. y 8vo. Seminario Internacional Aprendizaje y Servicio Solidario, 2004; 2005).

El concepto de prácticas extensionistas, implica articular dos tipos de actividades que muchas veces en el sistema educativo corren en paralelo: las actividades específicas del aprendizaje académico-disciplinar e investigaciones por un lado, y por otro lado, todo ese caudal de actividades solidarias que está presente en la mayoría de las instituciones educativas argentinas de Latinoamérica.

Hablamos de aprendizaje-servicio cuando un programa está intencionalmente dirigido a cumplir simultáneamente dos objetivos: obtener aprendizajes de calidad y brindar a la comunidad un servicio de calidad. Las universidades, al igual que otras instituciones educativas, que asumen este compromiso social, no deben perder de vista su preocupación por el saber; no se trata de resolver cuestiones sociales y olvidar o descuidar la función básica, sino integrarlas en esta perspectiva. Una Universidad que realiza las actividades específicas del aprendizaje académico, disciplinar, científico y además sostiene y reivindica tareas extensionistas y sociales, es una universidad que está en empatía con la realidad, con la comunidad a la que pertenece.

Se han descrito tres modelos de extensión en las universidades latinoamericanas (González y González, 2006):

- Modelo tradicional:

La universidad se concibe como fuente de conocimiento y establece una relación de saber institucionalizado con quien no lo posee. Este modelo tiene similitudes con el modelo planteado por Serna (2007), en el que el altruismo es el principio que guía las acciones.

- Modelo economicista:

Concibe a la universidad como una empresa más, que interactúa en el mercado. Adquiere el rol de soporte científico y técnico del sector productivo, y el saber se organiza en función de la rentabilidad económica. También se puede asimilar a un modelo vinculatorio empresarial.

- Modelo de desarrollo integral:

La universidad maneja el concepto de democratización del saber y asume la función social de contribuir a mejorar la

calidad de vida de la sociedad. Apunta a la transformación social y económica de los pueblos (González y González, 2003).

En nuestra opinión sostenemos que en la universidad argentina actual puede y debe co-existir independiente y simultáneamente un modelo de desarrollo tradicional, economicista e integral según el espacio poblacional al que esté direccionado. Dado que la universidad argentina y latinoamericana no es ajena a las problemáticas económicas del país al que pertenecen, una fuente genuina de ingreso económico es a través, por ejemplo, de la transferencia tecnológica a las empresas, sin embargo, no puede ser la única o la más importante para dar respuesta a las problemáticas de nuestros países.

Se intenta plantear un modelo de educación en el que la producción del conocimiento se acerque a la realidad, dando una respuesta positiva y realista a las problemáticas sociales. La Educación Superior propone un nuevo paradigma en el que se conjugan aprendizaje y compromiso social, plasmando un modelo institucional que integra efectivamente las tres misiones de la Educación Superior, un modelo en el que la docencia, la investigación y la extensión estén simultáneamente al servicio de la excelencia académica y de la responsabilidad social universitaria (Ortíz y Morales, 2011; Bestard y López, 2017).

El Ministerio de Educación de la Nación Argentina define a las prácticas de extensión como: “una actividad solidaria, destinada a atender necesidades reales y efectivamente sentidas de una comunidad, planificadas institucionalmente en forma integrada con las actividades curriculares, en función de los aprendizajes de los estudiantes” (Actas del 7mo. y 8vo. Seminario Internacional Aprendizaje y Servicio Solidario, 2004; 2005).

Esta cultura solidaria es propia de Argentina y se extiende a toda Latinoamérica, hay un caudal enorme de experiencias solidarias hechas en el marco educativo, experiencias que van desde iniciativas solidarias totalmente asistemáticas hasta programas institucionales de voluntariado que si bien, no están vinculadas a la currícula, tienen que ver con políticas institucionales sostenidas en el tiempo.

En este contexto, es posible ir generando transiciones: una investigación puede generar un proyecto de servicio, una iniciativa solidaria asistemática, puede con el curso del tiempo y con la intencionalidad de los docentes, ser transformada en un proyecto de aprendizaje-servicio. Ninguna transición es espontánea, requiere un tiempo, un proceso, pero es factible alcanzar la síntesis entre aprendizaje y servicio.

Actualmente las Universidades deben tener una visión integradora, promoviendo los espacios que articulen la docencia, la investigación y la extensión como un proceso pedagógico y como una vinculación con la sociedad.

La investigación permite establecer un contacto con la realidad y contribuye estimulando la actividad intelectual creadora, desarrollando una curiosidad creciente acerca de la solución de problemas, aplicando para ello métodos científicos para obtener información relevante y fidedigna, para entender, verificar, corregir o aplicar el conocimiento. En este ámbito, queda sobreentendido que en toda actividad docente en que se enmarca el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes universitarios, subyacen procesos previos de alimentación del conocimiento proveniente de la actividad investigativa. Articular investigación y extensión, permite la indagación y generación de nuevos conocimientos o comprobación de los ya existentes y la transferencia

directa de conocimiento a la sociedad circundante, además de la recaudación de información respecto a las necesidades sociales, de lo cual emanen nuevas necesidades de obtener conocimientos.

Por ello, la universidad es reconocida en el contexto mundial como la institución por excelencia para la generación y difusión de conocimiento capaz de resolver los problemas que aquejan al entorno social. En este sentido, se presenta a la investigación como el mecanismo clave para la generación de conocimiento y a la extensión como mecanismo idóneo de transferencia de conocimiento.

La investigación estimula el pensamiento crítico y la creatividad tanto en los docentes como en los estudiantes. Para Bitran (2009), es a través de la investigación que el proceso de aprendizaje se vitaliza y se combate la memorización que tanto ha contribuido a formar profesionales pasivos, poco amantes de la innovación, con escasa curiosidad e iniciativa personal. La Extensión Universitaria permite la interacción, inclusión e intervención para contribuir a la solución de problemas; así como a la formación y actualización permanente de los beneficiarios de sus programas y servicios. El conocimiento que se transmite a través de la gestión del docente y la investigación, se desarrolla plenamente mediante el espacio creado para la extensión universitaria ya que mediante ella se pueden articular los conocimientos adquiridos a través de la educación superior con la demanda o necesidades de la comunidad.

Huellas extensionistas: trayectoria en Extensión en la UNSL.

Mientras las investigaciones tradicionales plasman sus resultados en comunica-

ciones internacionales que no siempre valorizan su riqueza e importancia regional, por no compartir o sufrir la misma problemática, la comunidad local ignora, muchas veces, tales investigaciones que podrían ser de alto valor para el desarrollo local. Comienza entonces a fluir la idea de la riqueza de difundir los saberes disciplinares en contextos sociales reales, ya que el desempeño cognitivo se enriquece cuando el aprendizaje ocurre en situaciones contextualizadas en la vida cotidiana, sin que ello signifique abandonar las propuestas de enseñanzas áulicas que promueven procesos internos de construcción de conocimiento científico, sino complementarlos.

Asimismo, la inercia y la repetición sin variaciones de muchas prácticas universitarias están llevando a que los estudiantes se muestren apáticos, desinteresados o no comprometidos. En este sentido, se inició nuestro camino extensionista como un espacio para reconstruir el entusiasmo y la empatía social de nuestros estudiantes de la carrera Lic. en Bioquímica.

La vida universitaria puede y debe coexistir con la vida de la comuna. Es importante instalar la idea de sensibilidad social en toda institución educativa. Pensamos que como docentes universitarios la mejor formación de recursos humanos es precisamente formar jóvenes profesionales con una base integral: docencia-investigación-servicio, con formación básica clínica (en nuestro caso) y social.

En respuesta a estos ideales y convicciones, surge inicialmente el Proyecto de Extensión: “Campaña para la prevención de enfermedades infecciosas en la comunidad de San Luis”, con la propuesta de plasmar las actividades de investigación relacionadas a diferentes enfermedades infecciosas con necesidades concretas que afectan la calidad de vida de la población.

El abordaje de esta temática se construyó en respuesta al potencial acumulado durante años de docencia e investigaciones clínicas plasmados en Proyectos de investigación realizados en conjunto por docentes y estudiantes de la Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia-UNSL que permitieron construir las bases para identificar el desconocimiento social sobre esta temática. Las investigaciones incluyeron, por citar sólo algunas: la prevalencia de *Campylobacter* sp en muestras clínicas humanas y animales (Abdón y otros, 2006, Mattana y otros 2007), la seroprevalencia de *Helicobacter pylori* en niños, adolescentes y adultos de la ciudad de San Luis (Mattana y otros, 2004), búsqueda de *Listeria monocytogenes* en muestras clínicas, alimentos refrigerados y ambientes fabriles (Mattana y otros, 2007), *Staphylococcus aureus* en muestras clínicas (Satorres y otros, 2007). Los resultados de estas investigaciones permitieron realizar un diagnóstico de situación que visibilizó la necesidad de desarrollar una actividad que promulgara la prevención de las infecciones originadas por estas bacterias y reforzar pautas de comportamiento que promovieran el desarrollo de hábitos positivos con respecto a la salud. Con este ideario surgieron diferentes proyectos de Extensión en el marco del Sistema de Proyectos de Extensión de la Universidad Nacional de San Luis. El proyecto “Campaña para la prevención de enfermedades infecciosas en la comunidad de San Luis”^{1 y 2} se inició en el año

1 El Proyecto “Campaña para la prevención de enfermedades infecciosas en la comunidad de San Luis” fue realizado bajo la dirección de la docente Dra. Ana Abdón y codirección de las docentes Dras. Claudia Mattana, Sara Satorres y Gabriela Favier (2006-2007).

2 El Proyecto “Campaña para la prevención de enfermedades infecciosas en la comunidad de San Luis” fue realizado bajo la dirección de la docente Dra. Claudia Mattana, y Co dirigido por la docente Dra. Sara Satorres en 2008 y 2009.

2005 con la Dra. Ana Abdón como pionera en Extensión Universitaria y fue renovado consecutivamente hasta el año 2008. El grupo estudiantil estuvo integrado por 15 estudiantes de cuarto y quinto año de la carrera Licenciatura en Bioquímica, perteneciente a la Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia de la Universidad Nacional de San Luis. Los estudiantes se renovaban convocatoria tras convocatoria a medida que se graduaban. Los docentes investigadores estuvieron involucrados en la función de asesorar, acompañar y motivar la participación protagónica estudiantil en el vínculo Universidad-Sociedad.

El eje central del proyecto fue abordar temáticas de prevención, cuidado y tratamiento de enfermedades infecciosas y extenderlas a la comunidad local como campaña de prevención y erradicación de mitos y creencias erróneas. Se incluyeron todas las infecciones desarrolladas en los proyectos de investigación y se incorporaron otras vinculadas según las necesidades demandadas por los grupos destinatarios. Las temáticas fueron: enfermedades transmitidas por alimentos: botulismo, campilobacteriosis, intoxicación estafilocócica, listeriosis, salmonelosis, brucelosis, hepatitis A. Enfermedades de transmisión sexual: VIH-SIDA, sífilis, gonorrea, hepatitis B, hepatitis C. Enfermedades respiratorias: tuberculosis, gripe, neumonía.

En el espacio universitario, docentes y estudiantes articularon la investigación con la extensión mediante la incorporación, refuerzo y actualización de conocimientos conceptuales de enfermedades

infectocontagiosas. Para la socialización de estos conocimientos, los mismos fueron adecuados para ser transmitidos a la población con el objeto de contribuir a mejorar y reforzar el autocuidado, desarrollar actitudes y valores positivos en salud. El proyecto fue ideado para niños en edad escolar, adolescentes, personal de comedores escolares, parroquiales y barriales. El trabajo de socialización del conocimiento en territorio incluyó la realización de producciones audiovisuales y gráficas, infografías, juegos didácticos como sopa de letras, palabras cruzadas, juego de la oca, crucigramas, competencias, sorteos y premios. También se organizaron talleres y debates. En el año 2009 se continuó la temática con un Programa de Extensión titulado "Educar para la Salud una acción constante y estratégica"³. Este Programa estuvo conformado por dos Proyectos inter-relacionados: 1): "Aprendiendo sobre enfermedades bacterianas y virales aprendemos a cuidarlos"⁴ y 2): "Las parasitosis, un problema presente"⁵ (Franzini y Flores, 2011). Los proyectos continuaron con la difusión de herramientas de prevención ampliando el espectro de enfermedades infectocontagiosas de origen viral: virus del papiloma humano (VPH), gripe A, varicela, rubeola entre otras y enfermedades parasitarias: triquinosis, chagas, giardiasis, toxoplasmosis, teniasis, pediculosis, entre otras. Los estudiantes extensionistas también participaron de numerosos congresos de Extensión donde pudieron compartir estas experiencias con pares extensionistas de distintas partes del país y Latinoamérica (Reus y otros, 2010; Mattana y otros, 2011; Mattana y otros, 2011).

Este Proyecto permitió articular la energía solidaria de los jóvenes universitarios con la necesidad de una formación más integral de los estudiantes, ya que la misma no puede limitarse únicamente a la

³ El Programa de Extensión titulado "Educar para la Salud una acción constante y estratégica" fue coordinado por la docente Dra. Sara Satorres y conformado por los proyectos: "Aprendiendo sobre enfermedades bacterianas y virales aprendemos a cuidarlos" bajo la dirección de la docente Dra. Claudia Mattana⁴ y "Las parasitosis, un problema presente" dirigido por el docente Mg. Ernesto González⁵.

adquisición de conocimientos académicos sino también a generar actitudes de compromiso y predisposición constante. El grupo en su totalidad (docentes y estudiantes) pudo constatar las distintas realidades y necesidades de nuestra población y valorar la actividad de extensión y servicio obteniendo una enriquecedora experiencia. Los trabajos en territorio permitieron establecer y afianzar vínculos entre el grupo extensionista y las diferentes instituciones, como así también permitieron generar nexos firmes con la universidad. En el grupo extensionista se realizaron numerosas reuniones con el objetivo de compartir experiencias, proyectar nuevas actividades grupales y exposiciones orales de diferentes temas por parte de los integrantes del proyecto. Mediante charlas, material ilustrativo y juegos para los más pequeños se trató de concientizar a la población de la importancia de las distintas enfermedades infecciosas anteriormente mencionadas, haciendo especial énfasis en la prevención de las mismas.

Nuestra trayectoria en Extensión Universitaria incluyó la visita a 50 escuelas de la provincia de San Luis, escuelas urbanas y rurales-serranas, con paradigmas y realidades diferentes. En esos distintos escenarios se trabajó la importancia de la prevención y conocimiento sobre las enfermedades infecto-contagiosas. Este Proyecto de Extensión fue reconocido por el Ministerio de Educación en el marco del Programa Nacional de Educación Solidaria con el Premio Presidencial "Prácticas Educativas Solidarias en Educación Superior 2006" en base a criterios de calidad del servicio prestado a la comunidad, el protagonismo de los alumnos en el diseño y ejecución del proyecto.

Con el fin de conocer las características y necesidades de las escuelas rurales-ser-

ranas, alejadas de los centros urbanos de la provincia de San Luis, se realizaron reuniones previas con el coordinador de una jurisdicción de 25 escuelas rurales quien manifestó la necesidad en estas escuelas de ampliar y enriquecer el material de lectura con libros de cuentos. En función de ello, el premio otorgado fue destinado a la compra de libros didácticos, cuentos y aventuras de la literatura clásica para ser distribuidos entre los alumnos de las siguientes escuelas rurales-serranas: Buen Orden, Toro Negro, El Barrial, El Recodo, Los Molles, El Suyuque, El Milagro, Pozo del Carril, San Pedro, Hualtarán, El Gigante, El Chañar, Naranja Esquino, Represa del Carmen, Santa Rosa, Varela, Barranca, El Durazno, La Petra, Estancia Grande, Loma Alta, Intihuasi, Paso del Rey, Balde de la Isla, La Ciénaga. Dicho material de lectura tuvo como objetivo incentivar en los niños el hábito de la lectura y estimular la creatividad e imaginación.

Se programó el itinerario según la ubicación geográfica de los establecimientos educativos y los viajes fueron realizados en el transcurso de varias semanas. En cada una de las visitas se evidenció un clima de sorpresa, entusiasmo y alegría expresado por los niños y maestros lugareños.

Esta experiencia permitió acercar, tanto a los estudiantes como a los docentes integrantes del proyecto, a otras realidades sociales, afianzar valores tales como convivencia y solidaridad y reconocer la abnegación y vocación de servicio de los maestros en zonas desfavorables (Abdón y otros, 2008).

En resumen, los estudiantes universitarios adquirieron aptitudes para difundir a los diferentes sectores de la comunidad, conocimientos relacionados a enfermeda-

des infecciosas, desarrollando seguridad y solvencia en las exposiciones orales. Se constató el avance de los estudiantes universitarios mediante un seguimiento personalizado, lo cual fue posible ya que los mismos estudiantes extensionistas también compartían con los docentes extensionistas el cursado de asignaturas de la currícula de estudios del plan de la carrera Lic. en Bioquímica como así también (muchos de ellos) tareas de investigación inherentes a la actividad planificada en los proyectos de investigación.

Se detectó un beneficio en el desarrollo académico ya que los estudiantes lograron mayor habilidad para el análisis y para sintetizar la información. Se observó un importante desarrollo personal en los estudiantes: ampliación de las cualidades y competencias para el liderazgo, mayor autoestima, conocimiento de sí mismos y camaradería entre ellos.

Los estudiantes, en términos generales, desarrollaron un sentido de responsabilidad ante la comunidad, una mayor comprensión de las cuestiones sociales y sentido del compromiso social. En contraste, los obstáculos presentados fueron la disponibilidad del tiempo de los estudiantes extensionistas que se sentían apremiados por la carga horaria del plan de estudios de la carrera, ya que en nuestra universidad la extensión aún no está integrada al plan de estudios, sino es una actividad extracurricular. Otro proceso a superar fue manejar positivamente los liderazgos, asperezas y diferencias grupales.

Con frecuencia la investigación se presenta como un proceso separado, olvidando que la misma le sirve de apoyo a la docencia, pues le permite validar y sistematizar los conocimientos, la interacción de ambas funciones es

fundamental como soporte a los procesos de transformación académica.

Se debe entender a la investigación como una estrategia de aprendizaje, herramienta imprescindible de cualquier acto de conocimiento; que promueve la capacidad para aprender no sólo en el presente y en un sentido convencional, sino algo mucho más valioso y trascendente, aprender la forma de aprender, que es el desafío que necesita enfrentar todo ser humano, a partir de conocer y ejercitar su propio estilo cognitivo.

La formación, integrando investigación-extensión y aprendizaje curricular, fomentará profesionales con herramientas para enfrentar una realidad que requiere cada vez mayores capacidades para responder a los profundos cambios producidos, dando respuestas válidas, aportando al desarrollo científico y tecnológico, al bienestar social e incorporarse al quehacer en el sector productivo con una visión crítica, autónoma y transformadora. La investigación como estrategia de aprendizaje permite la búsqueda y construcción del conocimiento, pero este aprendizaje logrado a través de la docencia y la investigación estaría incompleto si no se difunde, es allí donde la extensión articula dicha transformación plasmándola en la comunidad donde se inserta la Universidad.

Nuestra propuesta es considerar la investigación y la extensión como un espacio formativo donde la participación de los estudiantes en equipos de investigación y extensión tenga un protagonismo en su formación universitaria, en consecuencia, debería integrarse sistemáticamente el servicio profesional y la investigación como dimensiones indisociables de una práctica comprometida. De esta manera se intenta promover la formación de un

profesional capaz de afrontar las diversas problemáticas, con desafío, fieles a su conciencia, tolerantes y solidarios, ingenieros de ideas y dispuestos al trabajo en equipo.

Reflexión final

Adquiere una perspectiva enriquecedora y comprometida la planificación de un proyecto de investigación cuyos resultados puedan posteriormente ser plasmados no sólo en publicaciones nacionales o internacionales, sino también en la comunidad local para su beneficio. Así, el estudio de bacterias de implicancia en la salud pública, eje de nuestro proyecto de investigación (Laciar A y otros, 2007), pudo ser adaptado y promovido por los estudiantes en la sociedad. La extensión, entonces, cumple la función de transformar o traducir la información científica en información y formación social. Tal traducción requiere, necesariamente, una adaptación y es función de los proyectos de extensión realizarla. En nuestro caso particular, los actores sociales responsables de tal transformación fueron los estudiantes de Lic. en Bioquímica de la UNSL conjuntamente con la mirada orientadora de los docentes guías.

La existencia, aplicación y articulación de las funciones básicas universitarias en forma equilibrada es de vital interés para los países en desarrollo, donde la educación de su pueblo debe ser su principal reto y consigna. Extender a través de los muros universitarios el conocimiento adquirido a partir de la investigación y que la extensión sea el principal instrumento para difundirlo, debe ser la misión de una universidad que, enmarcada en los nuevos paradigmas emergentes, sea

protagonista de los nuevos tiempos y no mantenga una actitud silente ante un país que requiere de su intervención para alcanzar el crecimiento social.

Después de varios años recorridos en extensión, podemos visibilizar una mayor ponderación y jerarquización de la Extensión Universitaria aunque, sin embargo, no lo suficiente. Se observa un aumento de las políticas institucionales que sustentan cada vez más los diversos modos de integrar la docencia con la extensión, con sus enfoques teóricos, epistemológicos y metodológicos dando lugar a una variedad de prácticas de extensión integradas a la currícula universitaria lo cual brinda la oportunidad a los estudiantes universitarios de involucrarse en la resolución de problemas reales de la comunidad, trabajando en escenarios complejos, en los que se debe poner a prueba el conocimiento académico, la interdisciplina y la pluralidad de profesiones en interacción con otros actores sociales. Para el contenido curricular, implica problematizar y resignificar las prácticas de enseñanza y posibilitar otras formas de aprender y de evaluar procesos que apuesten a una formación más integral de los futuros profesionales, esta forma de pensar la extensión conlleva un proceso, una construcción que aún estamos transitando (Tommasino y otro, 2015; Valdeverde, 2020).

Hoy, a más de cien años de la Reforma Universitaria, que trazó los valores que hoy definen y conforman la tradición universitaria argentina (Tauber, 2015); seguimos apostando por la extensión universitaria como vínculo permanente entre la universidad y la comunidad consolidando la democratización del saber universitario.

Referencias Bibliográficas

- Abdón A, Fernández H, Mattana C, Laciari A. (2006). Evaluación de la capacidad de adhesión, invasión y producción de toxinas en aislamientos de *Campylobacter jejuni* humanos y aviares de Argentina. *Rev Arg. de Microbiología*. 23, 651-662.
- Abdón, A. Mattana, C. Satorres, S. Favier, G., Alessi, L., Segura, S., Cerutti, P., Capone, I., Gil, L., Lucero, N., Martínez, C., Narvarte, H., Talia, J., Guirao, G. (2008). Lo que permite un premio. Cronología de una experiencia enriquecedora. VII Jornadas Nacionales de Extensión Universitaria. San Luis. Argentina.
- Bestard González, M. y López García, J. (2017). Vínculo universidad-sociedad: grupos vulnerables a la discriminación por incapacidad en Ecuador. *Universidad y Sociedad*. 9 (2), 7-15.
- Bitran, E. (2009). Rol de las universidades en la investigación científica y tecnológica. Disponible:<http://www.slideshare.net/cnicchile/rol-de-las-universidades-en-la-investigacion-cientifica-y-tecnologica>
- Franzini de Livia, D. y Flores, S. (2011). La extensión en el contexto nacional y en la Universidad Nacional de San Luis. ISBN: 978987-1595-85-3. Nueva Editorial Universitaria.
- González, G. y González, M. (2006). Extensión universitaria: una aproximación conceptual desde la perspectiva cubana. *Revista Cubana de Educación Superior*, XXVI (2), 69-76.
- Laciari A, Alcaráz L, Puig O, Abdón A, Satorres S, Mattana C, Vega A, Centorbi H, Vaca L, Aliandro O. Bacterias de interés en la salud pública regional. Ed. Universidad Nacional de San Luis. 2007. ISBN: 978-950-609-062-3.
- Mattana CM, Vega AE, Gómez P, Puig de Centorbi ON. (2004). Perfil Serológico de la Infección por *Helicobacter pylori* en la Población de San Luis, Argentina. *Enfermedades Infecciosas y Microbiología Clínica*. 22(4):227-229.
- Mattana C, Vega A, Escobar F, Zanón S, Sabini L, Puig Olga. (2007). Genotypic, Phenotypic, and Clinical characteristics of isolates of *Helicobacter pylori* from San Luis, Argentina. *Folia Microbiológica*. 5, 519-524.
- Mattana, C., Satorres, S., Reus, C., Lucero L, Ganzer G, Díaz C, Echenique D, Coria B, Marón Y, Spisso A, Nonni, V., D'Angelo, M., Bustos, E., Quiroga Pabelo, C., Laporte L. (2011). Aprendiendo sobre enfermedades bacterianas y virales aprendemos a cuidarnos. Programa Educar para la Salud: una acción constante y estratégica. XI Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria: "Integración extensión, docencia e investigación para la inclusión y cohesión social". Santa Fe, Argentina.
- Mattana, C., Satorres, S., Reus, C., Lucero, L., Ganzer, G., Díaz, C., Echenique, D., Coria, B., Marón, Y., Spisso, A., Nonni, V., D'Angelo, M., Bustos, E., Quiroga Pabelo, C., Laporte, L. (2011). Aprendiendo sobre enfermedades bacterianas y virales aprendemos a cuidarnos. Programa Educar para la Salud: una acción constante y estratégica. IV Jornadas Regionales de Extensión Universitaria. Luján, Buenos Aires, Argentina.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2005). Aprendizaje y servicio solidario en la escuela. Actas del 8vo. Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario". pp. 7-57. Unidad de Programas Especiales. Programa Nacional Educación Solidaria. República Argentina.
- Ortiz Riaga, M. y Morales Rubiano, M. (2011). La extensión universitaria en

América Latina: concepciones y tendencias. *Educ. Educ.* 14(2), 349-366.

-Reus, C., Lucero, L., Ganzer, G., Díaz, C., Echenique, D., Coria, B., Marón, Y., Spisso, A., Nonni, V., D'Angelo, M., Bustos, E., Quiroga Panelo C., Satorres, S., Mattana, C. (2010). Aprendiendo sobre enfermedades bacterianas y virales aprendemos a cuidarnos. Programa Educar para la Salud: una acción constante y estratégica. II Encuentro Latinoamericano de Estudiantes Extensionistas. UNLPam. La Pampa. Argentina.

-Rezzano, S. Flores, S. (2006). Sistema de proyectos y programas de Extensión. ISBN: 10-987-1031-46-47.

-Satorres, SE.; Alcaráz, LE. (2007). Prevalence of *icaA* and *icaD* genes in *Staphylococcus aureus* and *Staphylococcus epidermidis* strains isolated from patients and hospital staff. *Central European Journal of public health.* 15(2) 87-90.

-Serna, G. (2007). Misión social y modelos de extensión universitaria: del

entusiasmo al desdén. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43, 3-25.

-Tauber, F. (2015). [Hacia el segundo manifiesto. Los estudiantes universitarios y el reformismo hoy.](#)

(Primera edición). La Plata: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP). p. 230. [ISBN 978-987-1985-63-0](#)

-Tommasino, H. y Cano, A. (2015). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. *Universidades*, (67), 7-24. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe Distrito Federal, Organismo Internacional.

<https://www.redalyc.org/pdf/373/37344015003.pdf>

- Valverde, A. (2020). Hacia la integralidad de las prácticas universitarias en el abordaje de los conflictos socioambientales desde una experiencia curricular. *Red Sociales, Revista del Departamento de Ciencias Sociales*, 07(06), 110-127.

Andrada N. R., Martínez A. N., Gómez M., Bonivardo S. L., Escudero S. A., Colombino M. A., Savini C. A. Micca
Ramírez M. V., Funes M. B., Cortez Farias M. A. y Busso L.

ESTUDIO DE VARIABLES PARA EL MONITOREO DEL ARBOLADO URBANO EN LA CIUDAD DE VILLA MERCEDES, SAN LUIS

Andrada N. R., Martínez A. N., Gómez M., Bonivardo S. L., Escudero S. A.,
Colombino M. A., Savini C. A. Micca Ramírez M. V.,
Funes M. B., Cortez Farias M. A. y Busso L.
Universidad Nacional de San Luis, Facultad de Ingeniería y
Ciencias Agropecuarias. nrandrada@gmail.com

Introducción

En la ciudad el árbol cumple servicios sociales y ambientales siendo un componente de la imagen de la ciudad. Con su presencia, los árboles hacen el contrapunto a la arquitectura de las construcciones sólidas, sumando lugares en el espacio público que estimulan la vida cultural de los usuarios. La ciudad empieza a ser vislumbrada como un ecosistema, donde la trama ambiental es quizás la más importante de ellas, y donde cada uno de sus componentes requiere de un conocimiento de su biología, comportamiento y beneficios a la sociedad.

La relación que se establece entre la sociedad y el arbolado está basada en los beneficios que obtienen los ciudadanos de él (reducción de la temperatura, de los contaminantes, de la erosión del suelo, de la acústica, del estrés y la violencia en las personas; y aumentan la biodiversidad, la calidad estética de las calles, la conciencia ecológica, la salud)¹⁰ y el cuidado que le deben procurar. Esta relación debe ser armónica y se debe evaluar la compatibilidad en la convivencia entre la sociedad y el arbolado de los espacios urbanos¹².

El estado de los árboles de las calles se refleja en un conjunto de indicadores interrelacionados, que muestran ese grado de orden o desorden interno: sanidad, estructura y vigorosidad.

La ciudad de Villa Mercedes en la provincia de San Luis presenta una importante distribución de especies arbóreas. En los últimos tiempos se ha visto afectada la diversidad y número de ejemplares a causa de múltiples factores^{4,8}. Se sufrió la pérdida de numerosos ejemplares de *Melia azedarach* (paraíso) atribuidas a un factor biótico con antecedentes en la ciudad de Mendoza y Córdoba^{7,6}, años posteriores ejemplares de *Morus alba* y

M. nigra (mora), *Acer negundo* (acer) y especies como *Albizia julibrissin* y *Robinia pseudoacacia* (falsas acacias) expresaron síntomas de declinamiento progresivo similar a lo ocurrido con los paraísos. *Robinia pseudoacacia* (acacia blanca) es una especie longeva, con características interesantes desde el punto de vista de la madera, debido a su rápido crecimiento y a su plasticidad adaptativa respecto a otras especies³, aunque también puede presentar signos de decaimiento. *Acer negundo* puede presentar estado sanitario regular producto de daño mecánico asociado a factores externos y al incipiente desarrollo de enfermedades en sus hojas⁵.

Por otro lado, un árbol emblemático de la zona es el plátano (*Platanus x acerifolia*) que se encuentran a lo largo de avenidas y en la zona céntrica presenta buen cierre de sus heridas a pesar de las podas continuas a las que fue sometido en años anteriores (Gómez M., 2021, comunicación personal). Esta especie es de rápido crecimiento, buen envejecimiento y resistencia a condiciones ambientales adversas, tales como heladas, contaminación, vientos fuertes y podas drásticas⁵.

Además del comportamiento propio de cada especie, el manejo juega un rol importante en el vigor de los ejemplares. Según un estudio realizado en la provincia de Mendoza, sobre plátano, mora, fresno y acacia visco, entre otros, se concluyó la importancia de respetar los requerimientos hídricos de las especies para su óptimo crecimiento y comportamiento¹¹.

El estado del arbolado urbano depende de la especie seleccionada, el lugar, el manejo, los factores bióticos y abióticos que lo afecten, pero más importante aún es que la comunidad tome conciencia de la existencia de estos servidores públicos.

Para evaluar la aplicación de programas de mejoramiento de espacios verdes y de

concientización ambiental o el impacto ambiental que puede generar posibles medidas de gestión como por ejemplo puestas en valor de algunos sectores de la ciudad, es necesario definir el estado sanitario del arbolado de la ciudad mediante un diagnóstico preciso.

Metodología de trabajo

Para mapear el estado sanitario del patrimonio arbóreo de la ciudad, en el marco interdisciplinario del proyecto UNSL- PEIS 140719, se investigaron, combinaron y valorizaron diferentes variables según 4 grandes ejes:

Territorialidad: para definir si el entorno donde se implantó el arbolado es adecuado o si las dimensiones del ejemplar maduro no son las adecuadas para el sitio escogido.

Funcionalidad: para describir si la especie está cumpliendo con el propósito con el que fue colocada o si su biología no es apropiada para la ciudad.

Sanidad: para evaluar el grado de daño que uno o más organismos vivos puede haber desarrollado o que potencialidad de afección existe.

Gestión: para plantear los aspectos a corregir en el caso de ser necesario y factible.

A través de búsqueda bibliográfica, observaciones a campo y consultas registradas en el libro de informes del Laboratorio de Manejo Integrado de Problemas Fitosanitarios de la FICA-UNSL se confeccionó una lista con una serie de variables para ser evaluadas por el equipo de docentes del proyecto de extensión. Una vez seleccionadas las variables, se determinaron entre 2 a 4 grados para su valorización,

posteriormente se discutió la mejor forma para expresar los resultados según la variable principal y en conjunto para definir un plan de acción a seguir. Paralelamente se discutió cuál sería la unidad de muestreo y la mejor forma de mapear los resultados para el entendimiento de los técnicos y de la comunidad en general para posibles futuras aplicaciones.

Resultados

Se definió como unidad de muestreo a cada especie arbórea que se desarrolle sobre las aceras de la ciudad y que la forma óptima de mapear la ubicación de cada ejemplar sería con el domicilio.

Para el factor Territorialidad se tuvo en cuenta la importancia y dimensión de las estructuras civiles que rodeaban el árbol:

- Tipo de cuadra: si la zona es residencial, comercial o institucional. Las últimas dos traen aparejado mayor movimiento de personas y menor o mayor dinámica de acuerdo a la actividad que se realice.
- Ancho de calle: para ilustrar la importancia de este dato, podemos tomar a la proyección de la copa del ejemplar maduro como uno de los indicadores para la selección de la especie según el ancho de la calle que va de pasaje a avenida.
- Ancho de vereda: puede no corresponder las dimensiones del lugar de implantación con la calle y ello juega un rol importante para el óptimo desarrollo de raíces y fuste. Se puede hablar de cuadras sin veredas a mayores de 4 m.
- Predominio de edificación: la altura del árbol puede estar afectada por los departamentos mayores

de 3 pisos y en menor medida a sitios que solo tienen una planta.

- Interferencia de copa: la parte aérea dependerá del cableado, luminaria u otros elementos que pueden afectar su crecimiento como cartelería aérea.
- Interferencias de ramas: respecto al tránsito de los vehículos en la calle, o las personas en las aceras.
- Inclinación: se tiene en cuenta la interferencia del tronco en la vía pública y la evaluación de posible caída.

Para la Funcionalidad se escogieron variables que afecten la moderación de las temperaturas, contaminación, erosión del suelo, acústica y en la salud y conducta de las personas¹⁰:

- Altura: en lo posible que sea igual o mayor a la edificación para regular la temperatura del mismo.
- Diámetro: la copa debe proyectar sombra hacia el edificio y poco menos de la mitad del ancho de la calle.
- Edad: dependiendo de la especie, este parámetro puede anticipar posibles problemáticas sanitarias. Los árboles senescentes indi-

can porcentajes de reposición.

- Presencia de órganos que pueden provocar molestias: de acuerdo a la especie y a la época del año o condiciones de crecimientos se presentarán frutos, flores, espinas u otras estructuras grandes o pequeñas que pueden causar algún efecto perjudicial a los habitantes como daños en las mucosas o piel si son irritables o problemas de alergias y toxicológicos.
- Problemas en veredas: la presencia de raíces gemíferas, mala implantación o falta de mantenimiento del árbol puede presentar este inconveniente.
- Simetría estructural: la carga que soporta la planta debe ser equilibrada según su centro de gravedad, cualquier desbalance traería aparejados futuros desrames y/o caídas, figura N° 2.
- Rebrotos: Sea por raíces gemíferas o algún estímulo externo que genere rebrotos del fuste puede desbalancear al individuo o generar competencia que lo debilite.
- Vigor: independientemente de la altura o de la edad se identificarán problemas de crecimiento o desarrollo de acuerdo a la especie evaluada.



Figura N° 1: Imágenes de Villa Mercedes, San Luis. Izq. Palmeras en veredas. Interferencia de copas, mala elección de la especie, no se puede corregir con podas. Calle Rivadavia 510 VM (SL) - Ing. Agr. Cortez Miguel. Dch. Hibiscus syriacus, especie de porte arbustivo, no apto para el arbolado urbano - In. Agr. Gómez Mirta.



Figura N° 2: Olmos en Av. Mitre y colectora RN N° 7. Levantamiento de veredas, poco distanciamiento entre ejemplares, copa desbalanceada hacia la vivienda por la presencia de una línea de ½ tensión. El diámetro del tronco aún no llega a su máximo y ya se observa en un tamaño considerable. Ing. Agr. Cortez Miguel

El factor Sanidad tiene un grado de complejidad mayor debido a la vasta población de organismos vivos y otros agentes abióticos que conviven con los árboles en la ciudad. Si se registra un problema, se evalúa el grado de daño que uno o más organismos vivos puede haber desarrollado (ejemplo en tabla N° 1), de lo contrario se identifican los organismos perjudiciales y se evalúa la potencialidad de la posible infección. Esta variable incluye artrópodos, enfermedades, factores abióticos, climáticos o antrópicos.

El factor Gestión incluye a toda variable que lleve aparejado problemas que se puedan corregir o que se generaron por alguna mala práctica:





- Plantación: en la madurez del árbol se pueden observar los efectos de una

buena o mala implantación. Si la misma es superficial o profunda no permitirá el buen desarrollo de la planta.

- Tamaño del nicho, taza o cazuela : de acuerdo al diámetro de su tronco debe ser lo suficientemente extenso para captar el agua de lluvia que aprovecharán las raíces, figura N° 3.
- Invasión al espacio vital del árbol: la existencia de cableado aéreo, cartelería, postes de cualquier servicio público, afecta el crecimiento equilibrado del árbol.
- Invasión al cuerpo del árbol: toda invasión del cuerpo del árbol, ya sea por enredadera, carteles, clavos o si el fuste de la planta sufre daños por quemaduras, calado con herramientas punzantes, estrangulamientos con alambres se consideran en este punto con connotación negativa, figura N° 3.
- Corteza incluida: esta frágil formación puede traer problemas de caídas de ramas grandes por ello debe ser corregida una vez detectada⁹.



Figura N° 3: Izq. Canasto de residuos atado con alambre al fuste, otro cesto demasiado cerca del árbol. Mala conducción del ejemplar con aparente corteza incluida. Ing. Agr. Cortez Miguel. Sup. Nicho inadecuado. Ing. Agr. Gómez Mirta.

Blanco	Sin presencia de Paraísos
Verde Grado 1: Sano	
Amarillo Grado 2: Indicios	
Rojo Grado 3: Severo	
Negro Grado 4: Muertos	

*Tabla N° 1:
Escala pictórica
y colorimétrica
para determinar el
grado de infección
de la enfermedad
Declinamiento del
Paraíso (Melia
azedarach). Andrada
N. FICA-UNSL².*

Finalmente se resolvió trabajar con mapas colorimétricos que muestren el estado del arbolado de la ciudad (tabla N° 2 y figura N° 4). Se escogieron los colores del semáforo para percibir de forma intuiti-

va las precauciones a tomar y las tareas a realizar en cada zona. Los posibles estados que se consideraron fueron:

Color	Descripción y plan de acción
Blanco	Taza vacía
Verde	Árbol sano
Amarillo	Árbol que requiere intervención de la Municipalidad y/o del vecino
Rojo	Árbol vivo sin posibilidad de ser intervenido, debe ser reemplazo
Negro	Árbol muerto, debe ser reemplazado

Tabla N° 2: Escala colorimétrica que define el plan de acción de acuerdo al estado del arbolado de la ciudad ⁴.



Figura N° 4: Izq. Mapeo de una vivienda particular de la ciudad de Villa Mercedes posterior a la evaluación de 8 árboles (2020)¹. Dch. Imagen actual de la misma vivienda tras aplicar el plan de acción recomendado (2021). Ing. Silvia Bonivardo

Conclusiones

La elaboración y evaluación de estos indicadores servirán como base de datos para una herramienta en desarrollo por parte del mencionado proyecto, cuyo objetivo es la toma de datos de forma rápida, ágil y simultánea.

El trabajo interdisciplinario que exige este desarrollo, posibilita la interacción de intereses a distintas escalas: el trabajo en aula y a campo con alumnos en la docencia universitaria, la investigación y la extensión, mediante debates con comunicadores sociales y funcionarios municipales.

Esta herramienta permitirá un proceso constante de retroalimentación entre el Municipio y la comunidad. Al primero, ofreciendo indicadores para gestionar acciones tales como reemplazos, plantaciones, intervenciones correctivas y control de infracciones. A los vecinos permitirá, en un futuro, cerciorar el estado de cada ejemplar y si requiere o no de injerencia Municipal.

Bibliografía

1. Andrada N. R., Gomez M., Bonivardo S. y Cortez M. 2020. Informe N° 1 de Vulnerabilidad del Arbolado Urbano en domicilio particular. PEIS 140719 y PED 140620. UNSL.6.
2. Andrada N. R. 2021. Estado sanitario de la enfermedad: Declinamiento del Paraíso generado por *Candidatus Phytoplasma meliae* en *Melia azedarach*, en distintas zonas de la ciudad de Villa Mercedes. Proyecto de Extensión en Docencia PED 14-06-20: Arbolado Urbano de Villa Mercedes: Gestión y Manejo.
3. Bogino, S.; Gómez, M.; Furlán, Z.; Escudero, S.; Corral, A.; 2004. Crecimiento de *Robinia pseudo-acacia* L., en la Provincia de San Luis. Revista forestal SAGPyA. N°34. Marzo 2005. ISSN 0328-9710. Con referato. Pg. 14 a 16
4. Busso L., Savini C. A., Andrada N. R., Martínez A. N., Bonivardo S. L., Escudero A. S., Gómez M., Colombino M. A., Cortez M. A., Funes M. B. y Micca Ramirez, M. V. 2020. Desarrollo de una aplicación para el monitoreo del arbolado urbano en la ciudad de Villa Mercedes, San Luis. 2° Congreso Internacional Derecho y Política Ambiental. <http://cidpa.ar/desarrollo-de-una-aplicacion/>
5. Carbonell, A. Aqueveque, C. y Carmona, M. 2017. Vulnerabilidad ambiental del arbolado urbano. Levantamiento georreferenciado comunal, Chile. Revista Arquitectura, Urbanismo, Sustentabilidad, 1, 21-04.
6. Fernández F. D. 2015. Caracterización molecular y epidemiología de fitoplasmas pertenecientes al grupo 16Sr XIII (Mexican periwinkle virescence group; MPV) presentes en la Argentina. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Córdoba. <https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/12857/Tesis%20%20Franco%20Fernandez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
7. Gilgil M. 2014. Una peste está matando a los paraísos sombrilla. Diario Uno. Mendoza https://www.diariouno.com.ar/mendoza/una-pestes-esta-matando-a-los-paraisos-sombrilla-24012014_r1Yi0yZGSm
8. Gómez, M. y Furlan, Z. 2016. Cambios en el arbolado urbano de un barrio de Villa Mercedes (S.L.) quince años después. VIII Jornadas Regionales y 6° Jornadas Nacionales de Ecología Urbana. San Juan
9. Gómez M. y Furlan, Z. 2017. Presencia de corteza incluida y árboles dominados en un sector del arbolado de Villa Mercedes (San Luis, Argentina). XXXV Reunión Científica Anual de la Sociedad de Biología de Cuyo. Merlo, San Luis.
10. González De Canales, C. P. 2002. Beneficios del Arbolado Urbano. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Córdoba, España.
11. Martínez C. F., Cavagnaro J. B., Roig Juñent F. A., Cantón M. A. 2013. Respuesta al déficit hídrico en el crecimiento de forestales del bosque urbano de

Mendoza. Rev. FCA UNCUYO. 45(2):
47-64. ISSN impreso 0370-4661.

12. Noticias FICA-UNSL. 2019 Aplicación web para la evaluación del arbolado urbano de Villa Mercedes. <http://www.noticias.unsl.edu.ar/15/11/2019/aplicacion-web-para-la-evaluacion-del-arbolado-urbano-de-villa-mercedes/>

Andrada N. R., Martínez A. N., Gómez M., Bonivardo S. L., Escudero S. A., Colombino M. A., Savini C. A. Micca
Ramirez M. V., Funes M. B., Cortez Farias M. A. y Busso L.

ESTADO SANITARIO DEL DECLINAMIENTO DEL PARAÍSO (CANDIDATUS PHYTOPLASMA MELIAE) EN VILLA MERCEDES, SAN LUIS.

Andrada N. R.¹; Micca Ramirez M. V.¹; Cejas T¹

¹ Universidad Nacional de San Luis, Facultad de Ingeniería y
Ciencias Agropecuarias.

Introducción

En nuestro país, el fitoplasma, declinamiento o amarillamiento del paraíso fue descubierto en la década del 80 en la ciudad de Córdoba, sobre ejemplares de *Melia azedarach* L. del arbolado público. El agente causal de esta enfermedad es una bacteria sin pared celular denominado *Candidatus Phytoplasma Melia*⁵.

Los individuos enfermos manifiestan: decaimiento generalizado; disminución del crecimiento; escaso desarrollo radical; enrojecimiento de las hojas (dado por la síntesis de antocianinas); amarillamiento; microfilia; esterilidad de las flores; virescencia; enanismo; enrollamiento de hojas; escoba de brujas y filodia. Los daños causados, además de disminuir el valor estético del arbolado, causa irreversible y rápidamente la muerte^{1, 7}.

Respecto a la dispersión y contagio de esta enfermedad se realizan a través de vectores (insectos comúnmente psílidos y chicharritas). La bacteria en el insecto se multiplica y persiste hasta la muerte del mismo, puede ser específica o no y su rango de hospedantes botánicos depende del comportamiento alimenticio del vector no habiendo transmisión transovárica³.

El patógeno se aloja en el floema del hospedante y permanece en él mientras las células del mismo se encuentren vivas.

El árbol de Paraíso ha sido una especie clave para la forestación de muchos barrios de la ciudad de Villa Mercedes, pero en la última década se ha visto el avance de esta enfermedad. La biología de la epidemia y la inexistencia de una cura obliga a tomar medidas preventivas para combatirlas. Estrategias como exclusión y erradicación podrían plantearse⁶ pero para evaluar su factibilidad es necesario cuantificar el verdadero impacto de la enfermedad.

La no intervención implica: la permanencia de fuentes de inóculos, generación de nuevos contagios con probable afección a otras especies arbóreas, presencia de ejemplares muertos en pocos años desarrolladas la afección, posibles accidentes en la urbe por el mal estado de los árboles, con la consiguiente disminución de todos los beneficios que ofrece un arbolado sano. La calidad de los datos requeridos depende de la capacidad del personal evaluador para identificar las especies arbóreas y cuantificar la funcionalidad de los árboles. Si los operarios del ente regulador, Municipio, no tienen estas cualidades, la gestión debe entablar vínculos de mutuo beneficio con las casas de alto estudio para que futuros profesionales pongas en práctica sus conocimientos y sean de ayuda a la comunidad. Este es uno de los fines de las Universidades y estas actividades fortalecen el vínculo con el entorno, la comuna⁸.

Metodología de trabajo

Para definir el estado sanitario de *Melia azedarach* y considerar otras variables que describen la situación del árbol en la urbe^{2,4} de la ciudad de Villa Mercedes se desarrolló el siguiente protocolo de trabajo.

Los relevamientos se realizaron en 18 áreas de alrededor de 200 m de diámetro distribuidas al azar a lo largo y ancho de la ciudad (Fig 1).

Se evaluó:

Número de tazas promedio por cuadra

Número árboles promedio por cuadra

Número de árboles pertenecientes a la especie *Melia azedarach* por cuadra

Ubicación domiciliaria de cada árbol perteneciente a la especie *Melia azedarach*

Estado sanitario de cada árbol perteneciente a la especie *Melia aze-*

darach de acuerdo a la patología Declinamiento del Paraíso.

Por el Proyecto de Extensión con Interés Social PEIS 140719 y el Proyecto de Extensión y Docencia PED 140620 de la Universidad Nacional de San Luis, participaron como evaluadores 20 alumnos y profesionales de la carrera Ingeniería Agronómica que se encontraban en la ciudad entre los meses de noviembre y febrero del periodo 2020/2021.

Dadas las circunstancias especiales de distanciamiento social se diseñó una Hoja de Cálculo en Google Drive 9 para la carga de datos simultanea de los técnicos.

En la misma se incorporaron la georeferencia (domicilio) de cada unida muestreada (árbol), nivel de daño observado e imágenes de las unidades muestreadas.

Para medir el daño de la enfermedad se construyó la siguiente escala pictóricas (Tabla 1) que señalan grados de infección.

Tabla 1: Escala pictórica y colorimétrica para la toma de datos del grado de infección de la enfermedad Declinamiento del Paraíso (Melia azedarach). Andrada N. FICA-UNSL.



Resultados

En la Figura 1, se refleja la situación sanitaria de los árboles relevados en las distintas zonas evaluadas en la ciudad de Villa Mercedes. Se considera como grado predominante, según el color establecido en la escala.

La especie de interés se encuentra distribuida en todos los sectores visitados a excepción del área céntrica (circunferencia blanca).

Todas las zonas presentan enfermedad, lo que varía es el avance de la enfermedad por zonas.

En los sectores amarillos se destaca la reducción de la lámina foliar en la mayoría

de los ejemplares vivos que puede presentarse en algunas hojas o en muchas más hasta el punto de cambiar por completo la apariencia aérea de los árboles. El área 1 presenta porcentajes similares entre individuos con indicios de la enfermedad y con afección severa, pero no demandaría un manejo diferenciado como si lo necesita la zona 6, cuyos individuos sanos peligran ante la proximidad de un alto porcentaje de árboles con daños severos. Lo mismo se observa en la región 7 que presenta casi la mitad de los Paraísos enfermos. Las áreas 9 y 15 pueden denominarse las más peligrosas en cuanto a factibilidad de desrame o vuelcos de individuos al presentar elevados valores de unidades gravemente afectados y muertas.

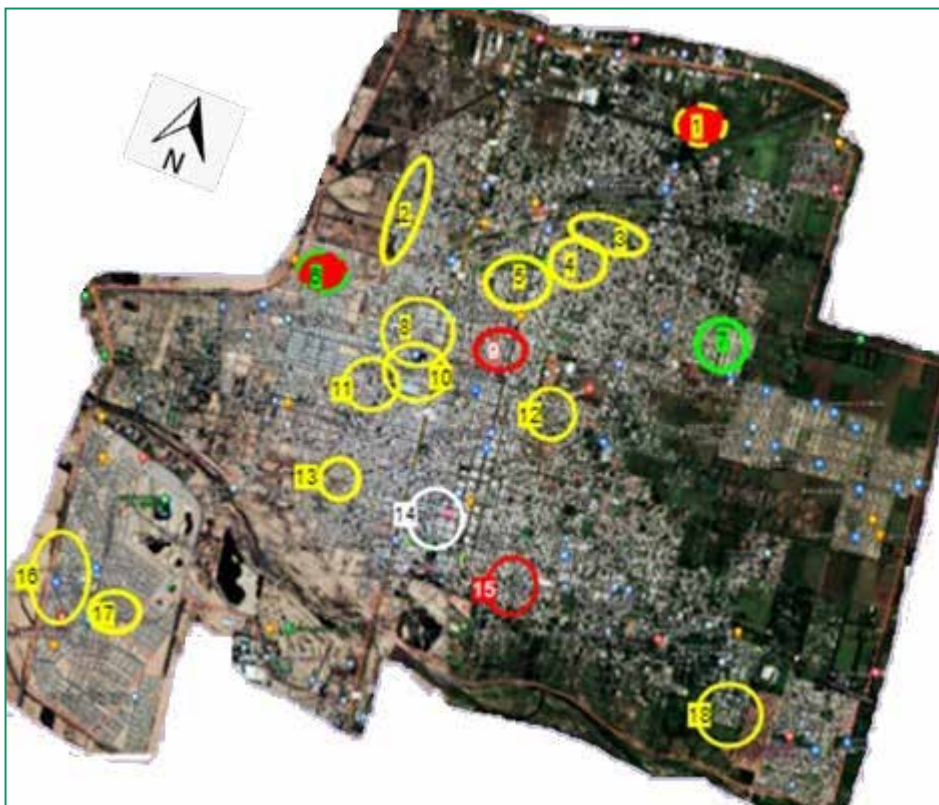
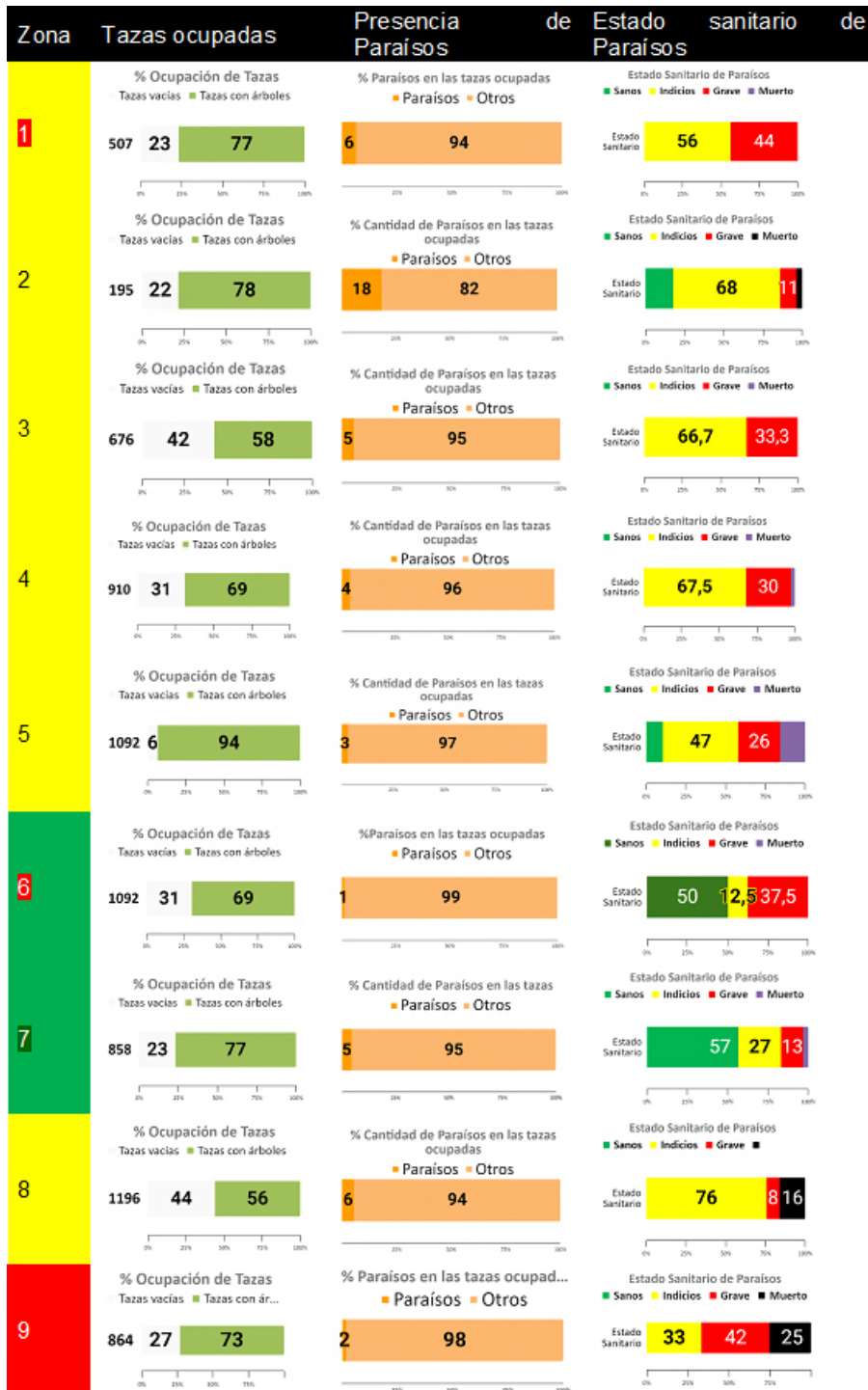


Figura 1: Ciudad de Villa Mercedes y áreas relevadas en el periodo noviembre 2020/febrero 2021 - Declinamiento del Paraíso (*Melia azedarach*)

En la Tabla 2 se puede ver las variables de número de tazas promedio, número árboles promedio, número

de árboles pertenecientes a la especie *Melia azedarach* y estado sanitario arrojando los siguientes resultados.



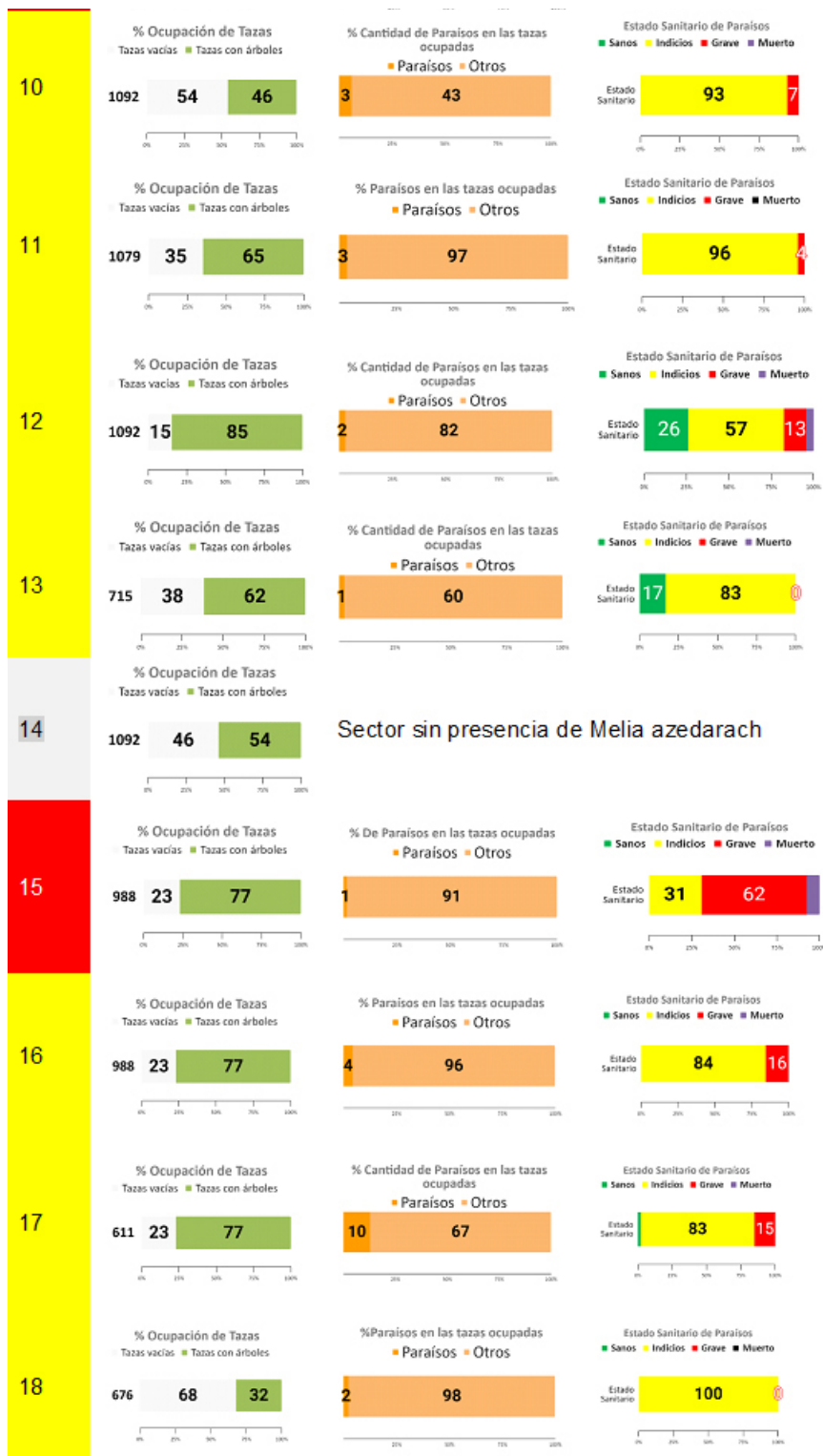


Tabla 2: Zonas de la Figura 1 con sus respectivos datos que muestran: (de izq. a der.) Porcentaje de tazas cubiertas, Porcentaje del arbolado urbano que comprenden los paraísos (*Melia azedarach*) y Porcentaje de individuos afectados con distintos grados de la enfermedad, Declinamiento del Paraíso. Periodo noviembre 2020/febrero 2021 –

De análisis de las zonas monitoreadas se observa que el 31 % de los nichos del arbolado urbano están vacíos. Los paraísos representan el 4,22 % del total de las especies presentes. El declinamiento del paraíso presenta una prevalencia (porcentaje de zonas evaluadas con individuos infectados) del 100 % y una incidencia (porcentaje de individuos infectados sobre el total de individuos muestreados) del 94,6%. Los grados de la enfermedad en la población de *Melia azedarach* muestreada es de 9,4% en grado 1; 65,7% en grado 2; 20,4% en grado 3 y 4,5% en grado 4.

Conclusiones

Las zonas cubiertas por los evaluadores aportan datos suficientes y representativos para un primer análisis y acción de manejo.

Dada la biología de la enfermedad y la alta incidencia encontrada es necesario realizar la erradicación (Ilustración 2) y reemplazo de los ejemplares afectados, independientemente de la severidad, para evitar el contagio a los sanos y en particular disminuir los posibles riesgos urbanos que ello comprende (accidente en vehículos y peatones por vuelco total o parcial de las especies severamente dañadas).

El reemplazo de especies y la ocupación de tazas vacías deberá hacerse con especies consideradas no susceptibles a esta enfermedad.

Se debe continuar con el relevamiento en otras zonas.

Este estudio preliminar muestra que es necesario la urgente intervención del municipio en el manejo de este patosistema (especie-enfermedad) en particular, priorizando destinar recursos tanto para la erradicación y reemplazo como también para poder realizar el relevamiento faltante en el menor tiempo posible.

La entrega de estos resultados al ente regulador, Municipio tiene como expectativa abrir nuevas puertas para el estudio de casos similares en el arbolado público de la ciudad y gestionar pasantías de formación al servicio de la comunidad.



Ilustración 2: Plan de acción

Bibliografía

- Apréa A. M. y Murace M. 2019. Problemáticas sanitarias del arbolado: enfermedades presentes en La Plata: especial referencia a las de origen fúngico. La Plata. EDULP. Libro digital ISBN 978-950-34-1813-0.
- Busso L., Savini C. A., Andrada N. R., Martínez A. N., Bonivardo S. L., Escudero A. S., Gómez M., Colombino M. A., Cortez M. A., Funes M. B. y Micca Ramirez, M. V. 2020. Desarrollo de una aplicación para el monitoreo del arbolado urbano en la ciudad de Villa Mercedes, San Luis. 2° Congreso Internacional Derecho y Política Ambiental. Noviembre 2020. <http://cidpa.ar/desarrollo-de-una-aplicacion/>
- Camarena Gutierrez G., De La Torre Almaraz A. 2008. Fitoplasmas: síntomas y características moleculares. (81-87,2008.). Revista Chapingo Serie Ciencias Forestales y del Ambiente, 14(2). <http://www.scielo.org.mx/pdf/rcscfa/v14n2/v14n2a2.pdf>.
- Carbonell A., Aqueveque C. y Carmo-
na M. 2017. Vulnerabilidad ambien-
tal del arbolado urbano. Levanta-
miento georreferenciado comunal,
Chile. Revista Arquitectura, Urbanismo,
Sustentabilidad, 1, 21-04.
- Gilgil M. 2014. Una peste está matando a los paraísos sombrilla. Diario Uno. Mendoza https://www.diariouno.com.ar/mendoza/una-peste-esta-matando-a-los-paraisos-sombrilla-24012014_r1Yi0yZGSm
- March G.J, Oddino C.M., Marinelli A.D. 2010. Manejo de enfermedades de los cultivos según parámetros epidemiológicos. 1ra Edición Córdoba.
- Murace M. y Acosta N. 2017. Bacteriosis Fitoplasma, Declinamiento del paraíso (Melia azedarach L.). Material didactico de la Universidad Nacional de La Plata. https://aulavirtual.agro.unlp.edu.ar/pluginfile.php/44236/mod_resource/content/1/Bacteriosis%20.pdf
- Universidad Nacional de San Luis. Programa La UNSL en los Municipios. Red de Capacitación. Ordenanza Rectoral N° 16/2020.

© 2021Google.

Autora: Adriana Isabel Morán, Coordinadora del Programa de Prevención de Consumos Problemáticos de la Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales de la UNSL

EN REALIDADES INÉDITAS, TRANSFORMACIONES CREATIVAS

Autora: Adriana Isabel Morán, Coordinadora del Programa de Prevención de Consumos Problemáticos de la Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales de la UNSL

El Trabajo Colectivo en épocas excepcionales

Este artículo surge de la posibilidad de narrarnos en épocas de excepcionalidad, y cuando digo narrarnos, me refiero al hecho de relatarnos a nosotros mismos en un contexto inédito que indudablemente nos ha trastocado la vida, en muchos sentidos, o en casi todos. Me trae a este texto la inquietud de compartirles la experiencia que hemos transitado en estos dos últimos años, desde que comenzó la pandemia y que nos ha movilizado como sujetos individuales y colectivos, en procura de recrear nuestras vidas cotidianas y encontrarles nuevos sentidos en cuanto a lo laboral, lo relacional y lo afectivo.

Vengo a narrarles cómo acertamos a seguir laborando en la virtualidad desde el Programa de Extensión *Prevención de Consumos Problemáticos* de la FCEJS UNSL¹ que fue creado por Resolución del Consejo Directivo, 167/17, del 6 de octubre de 2017. Cuya propuesta radica en la prevención de consumos problemáticos, a través de experiencias socioeducativas, intentando generar espacios de formación específica brindando herramientas teórico-prácticas en temáticas socioeconómicas y culturales, además de ofrecer capacitación y espacios de investigación para la comunidad universitaria y también, para todas aquellas personas de nuestra ciudad, interesadas en la temática.

Al desencadenarse la epidemia provocada por el Covid 19 y con ella, la emergencia sociosanitaria extendida en el territorio de nuestro país, voces alarmantes nos pusieron en situación de atención no sólo en cuanto a la preservación de la salud individual y comunitaria sino también, con respecto al cuidado de nuestros espa-

1 FCEJS UNSL Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de San Luis

cios laborales. Nos preguntamos entonces, ¿los integrantes de nuestro Programa de Prevención, cómo seguir con las actividades planificadas para este año; si nuestro territorio de abordaje está intransitable, cómo transformar nuestras prácticas extensionistas para dar continuidad al trabajo interdisciplinario de Trabajo Social, Acompañamiento Terapéutico, Abogacía, Psicología, en pos de un objetivo en común que se relaciona con los Consumos Problemáticos (CP) y su prevención.

Así es que nos encontramos en la virtualidad en el intento, no de reproducir lo que hacíamos en territorio, interactuando cara a cara, porque eso no nos es posible, sino transformando nuestras prácticas a modo de poder acercarnos a una realidad inédita que nos desconcierta, nos desorienta y hasta nos agota, pero no nos pierde. Tenemos en claro que el objetivo es llegar, es tender un puente entre nosotros y los otros, es reinventarnos, recuperarnos para volver a narrarnos en épocas de pandemia.

Narrándonos en la historia.

El Programa de Prevención de Consumos Problemáticos de la FCEJS emerge desde el trabajo colectivo durante 20 años en territorio, de un grupo de docentes y estudiantes de la facultad, en aquel entonces denominada FICES². Teníamos como objetivo favorecer la prevención, asistencia y rehabilitación de consumos de drogas, posicionados en el Paradigma de Reducción de Daños, que en ese tiempo no era sostenido por muchos y los pocos que lo hacíamos éramos resistentes e interpelados, dado que en nues-

2 FICES: Facultad de Ingeniería y Ciencias Económicas Sociales. Esta facultad luego se dividió conformándose en dos, la FCEJS y la FICA, Facultad de Ingeniería y Ciencias Agrarias de la Universidad Nacional de San Luis, ambas conformando el Centro Universitario de Villa Mercedes.

tro país el modelo que prevalecía, y por mucho tiempo, fue el abstencionista.

Sin embargo, desde algunas universidades públicas de raigambre como la de Rosario y la de Buenos Aires, algunos sectores académicos comenzaban a hacerse eco de esta manera de entender e intervenir las adicciones en naciones como Australia, Gran Bretaña y los Países Bajos, preocupados por dar respuestas a la transmisión del Síndrome de Inmuno Deficiencia Adquirida (Sida) entre usuarios de drogas inyectables (Riley y O'Hare, 1.999).

Reducción o "minimización" de daños, término usado como equivalente, es definido por Inchaurreaga (1999: 23), citando a autores como Heather, Wodak, Nadelman y O'Hare, como: *"... un intento de mejorar las consecuencias adversas sobre la salud, lo social o económico de las sustancias que alteran el estado de ánimo sin requerir necesariamente la reducción del consumo de tales sustancias"*.

Este modelo de abordaje visto como un objetivo es *"la reducción de múltiples daños asociados con el uso de drogas"* y como una estrategia, *"el abordaje específico que hace hincapié en las consecuencias negativas del uso de drogas más que en el nivel de uso"*. Desde ambos puntos de vista, el uso de drogas por una persona es aceptado como un hecho, lo que no significa que excluya la abstinencia a largo plazo. Se busca reducir las consecuencias negativas del uso de drogas para el individuo, la comunidad en la que vive y la sociedad en general, permitiendo que la persona mientras tanto, pueda elegir continuar haciendo uso de drogas. Este abordaje no evita la abstinencia, sino que acepta el hecho de que puedan existir más de una estrategia o modelo para abordar la problemática del uso de drogas (Morán, 2011: 50, 51).

En nuestro país, una de las razones por las cuales se ha resistido a la implementación

de los Programas de Reducción de daños, es que los relacionan con la legalización de la droga y de *"hacer apología de la droga"*, considerándose que toda intervención que no pretenda la abstinencia, facilita e induce al consumo. Este modelo puede ser o no, sostenido desde una política de legalización de las drogas, aunque no es compatible con la penalización del consumo de drogas, ya que precisamente lo que persigue como objetivo es la minimización de los daños que provoca (Ibídem).

Con los años, este paradigma fue siendo aceptado por la mayoría y utilizado en los abordajes de las adicciones, aún sin la anuencia de la SEDRONAR³, que fundamentaba su intervención en el paradigma que ha prevalecido históricamente en la Argentina, el abstencionista. No obstante en el año 2012 hubo una decidida intención de transformación en la dirección de esta secretaría y respecto a sus políticas, lo que favoreció dar un vuelco en cuanto a la comprensión y al abordaje de las adicciones, comenzando por un cambio en la manera de denominar a las personas y de conceptualizar a las sustancias, y de entender la relación que aquellas entablan con estas.

Así fue que en nuestro caso, pasamos de hablar de adicciones, a hablar de consumos problemáticos y recreativos, y de adictos y/o drogodependientes a usuarios de sustancias psicoactivas. Nuestro enfoque de abordaje es el de Reducción de daños que hace hincapié en el derecho del usuario a ser asistido por la salud pública. Entendemos la problemática de los consumos desde un paradigma multidimensional y relacional, dando así un gran paso cualitativo, que está haciendo historia y que nos narra de maneras diferentes, poniendo énfasis en la inclusividad.

3 SEDRONAR: SECRETARIA DE PROGRAMACION PARA LA PREVENCION DE LA DROGADICCION Y LA LUCHA CONTRA EL NARCOTRAFICO.

El modelo multidimensional, término acuñado por Touzé (2006), desde el enfoque relacional mira al consumo de drogas como un hecho plural, con variadas manifestaciones según los momentos históricos, las culturas, las clases sociales, los modelos económicos, las situaciones particulares de un país, los diversos significados que les asignan los sujetos y las propias diferencias entre las sustancias. Como es un fenómeno polifacético y complejo requiere la utilización de modelos cada vez más inclusivos, que visibilicen los múltiples escenarios en los que se dan los consumos, proponiendo su abordaje desde un enfoque relacional.

Desde esta postura entonces, nos preguntamos, qué son los consumos problemáticos (CP). Nos respaldamos en el Plan IACOP⁴, que en su artículo 2do. dice: *“A los efectos de la presente ley, se entiende por consumos problemáticos aquellos consumos que —mediando o sin mediar sustancia alguna— afectan negativamente, en forma crónica, la salud física o psíquica del sujeto, y/o las relaciones sociales. Los consumos problemáticos pueden manifestarse como adicciones o abusos al alcohol, tabaco, drogas psicotrópicas —legales o ilegales— o producidos por ciertas conductas compulsivas de los sujetos hacia el juego, las nuevas tecnologías, la alimentación, las compras o cualquier otro consumo que sea diagnosticado compulsivo por un profesional de la salud.”*

Consideramos drogas al conjunto de sustancias químicas que, al incorporarse al organismo, provocan ciertos cambios en algunas de sus funciones, y cuyos efectos y consecuencias están condicionados por las concepciones sociales, económicas y culturales que guardan los grupos sociales que las usan (Romaní, 1999). Se las clasifica en legales como el tabaco, el alcohol y

los psicofármacos, e ilegalizadas o ilícitas, que son aquellas cuya tenencia o comercialización se encuentra prohibida por normativas nacionales e internacionales; siendo las drogas ilegalizadas de mayor consumo en Argentina, la marihuana, el éxtasis, la cocaína y la pasta base/paco.

Desde esta concepción existen distintos tipos y frecuencias de uso:

- Experimental: cuando el uso de drogas fue de una a tres veces en la vida y no ha vuelto a hacerlo desde entonces.
- Recreativo/ocasional: el uso de drogas es con fines lúdicos. El consumo es inferior a una o dos veces al mes.
- Terapéutico: las sustancias se utilizan para atenuar dolores físicos o psíquicos.
- Religioso: las sustancias se utilizan para conectarse con un ser superior o tener una experiencia sobrenatural.
- Problemático: no todo uso de drogas es problemático.

Podemos decir que el uso de drogas se convierte en problemático cuando afecta de manera negativa, ocasional o crónicamente, a una o más dimensiones de la vida de la persona, es decir, su salud física o psíquica, sus relaciones sociales y primarias, como la familia, grupos de amigos, pareja, o sus relaciones secundarias, como la laboral y la legal.

Desde el paradigma multidimensional y relacional, lo más importante no son los tipos de drogas y su frecuencia de uso, sino la relación que el sujeto establece con las sustancias, con las personas que lo rodean y consigo mismo. Lo que interesa, es tener en cuenta en qué medida el mundo de su vida se ha visto afectado por el consumo y quiénes y cómo están dispuestos a ayudarlo a sostenerse en el mismo. Se torna necesario entonces,

⁴ Ley Integral de Asistencia a los Consumos Problemáticos CP.

considerar el fenómeno dentro de un contexto social, donde las personas interactúan y donde se relacionan diferentes sectores de nuestra sociedad, siendo todos y cada uno de ellos importantes en la intervención de la problemática.

Por ello, tomamos como punto de partida el Programa de Prevención de CP de nuestra facultad pensando que, como toda problemática social, requiere que la Universidad tome una posición al respecto, en el intento de construir colectivamente algunas respuestas para su abordaje.

El Programa de Prevención de CP: dispositivo institucional y soporte socio afectivo

Este Programa de Extensión surge en el contexto de nuestra facultad, enfocado en la prevención de los CP de sustancias psicoactivas en el ámbito universitario y en nuestra comunidad. Fundamenta su intervención en la concepción de derechos humanos y sociales, entendiendo que la problemática requiere ser abordada desde la prevención y la promoción de la salud, estando presentes, no sólo el Estado y sus instituciones de salud, educación, justicia y cultura, sino también, la familia y su comunidad. Se hace necesario el compromiso de las organizaciones estatales y de la sociedad civil, conformando redes sociales que abarquen los territorios de mayor incidencia de la problemática; sabiendo que los consumos de sustancias psicoactivas, legales e ilegalizadas, pueden emerger en cualquier clase social y grupo etario.

El equipo interdisciplinario que implementa la propuesta está formado por docentes, personal de apoyo a la docencia, estudiantes y graduados. Su interés se enfoca en acompañar y orientar procesos socioeducativos, abordándolos desde instancias de aprendizaje en las cuales cada

sujeto participa activamente. Se trata de resignificar y construir saberes en torno a la experiencia personal y grupal, desde las realidades que cada uno experimenta, reconociendo las condiciones individuales y sociales que permitan la construcción colectiva de oportunidades para el mejoramiento de sus propias situaciones de vida.

El Programa considera que el CP de sustancias psicoactivas es un problema social que concierne a todos como sociedad y que el sujeto que padece de un consumo problemático es un sujeto de derecho. Se apoya en la concepción de Derechos Humanos y en la Ley Nacional de Salud Mental N° 26.657, la cual en su Capítulo II, artículo 3 reconoce a la salud mental *“como un proceso determinado por componentes históricos, socio-económicos, culturales, biológicos y psicológicos, cuya preservación y mejoramiento implica una dinámica de construcción social vinculada a la concreción de los derechos humanos y sociales de toda persona”*, determinando en su artículo 4 que *“las adicciones deben ser abordadas como parte integrante de las políticas de salud mental. Las personas con uso problemático de drogas, legales e ilegales, tienen todos los derechos y garantías que se establecen en la presente ley en su relación con los servicios de salud.”*

Como el objetivo general del Programa es *“Contribuir a la Prevención de Consumos Problemáticos, en el ámbito de la Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de San Luis y de nuestra comunidad”*, se acuerda en que la prevención constituye el principal nivel de atención de la salud pública, dado que la su verdadera función es prevenir la emergencia de enfermedades tanto físicas como psíquicas y emocionales, siendo el factor humano de vital y primordial importancia en su implementación. Se entiende a la prevención como un quehacer humano

comprometido con la vida y el cuidado de la población que exige el compromiso y el involucramiento de todos los actores sociales para transformar lo dado, promoviendo la participación y la equidad, y profundizando los valores democráticos.

Desde el paradigma de la multidimensionalidad, se propone la construcción de una perspectiva donde las acciones de prevención tienen en cuenta la mayor cantidad de variables y dimensiones que supone una determinada situación: la persona, etapa de vida, su entorno, los vínculos, las redes y el contexto en el que está inserta, entre otras, las cuáles no son consideradas aisladamente sino en interacción permanente. Desde la perspectiva de Salud Comunitaria, la prevención de consumos problemáticos, es abordada como reconstrucción de lazos sociales, restitución de derechos y fortalecimiento de proyectos de vida, (SEDRONAR, 2018).

El modelo sociocomunitario que contextualiza las prácticas de consumo, se orienta a prevenir los efectos que las condiciones del contexto social pudieran ocasionar; este tipo de prevención inespecífica es ampliada por la promoción de la salud, que busca la participación colectiva y el involucramiento de los diferentes actores sociales, en miras de reducir los riesgos asociados al consumo, como transformar las condiciones que favorecen el mismo, (Capriati y cols, 2015). Desde este modelo las prácticas de salud son entendidas como un proceso colectivo de salud, enfermedad y atención, por lo que los CP le conciernen a toda la comunidad, prescindiendo del enfoque de riesgo para usar el concepto de vulnerabilidad, que alude a las desigualdades e inequidades producidas por los determinantes de la salud.

Desde las dimensiones identificadas por Capriati y cols. (2015), es posible implementar estrategias en cuanto a la

prevención de los CP en el marco del modelo socio comunitario. Ellas son:

Promoción de la salud: trabajo colectivo, integración de acciones y en territorio con la comunidad y sus diversas organizaciones, reconociendo diferencias, estilos de vida, prácticas de los diversos grupos y determinantes, a modo de desnaturalizarlos, permitiendo la redefinición de los sujetos colectivos.

Integralidad: definición de la salud como un campo problemático en permanente tensión y discusión de diversos sectores de la sociedad; sus acciones están enfocadas al cuidado integral de la comunidad, respetando sus saberes, prácticas e identidades culturales, trabajando intersectorialmente.

Vulnerabilidad social: identificar relaciones sociales y desigualdades, tratando de articular individual y socialmente con las políticas sociales, programas y proyectos del estado.

Trabajo en red: articulación de diversos espacios de encuentro y fortalecimiento de la comunidad, en procura de objetivos en común, implicando coordinación, delegación, cogestión y organización.

Participación Social: involucramiento de los diversos actores comunitarios en la resolución de sus problemas.

Autogestión y Sostenibilidad: con el objetivo de promover la participación y sostenerla a mediano y largo plazo en procura de alcanzar los objetivos propuestos.

A los fines del presente programa se han realizado diversas actividades, que respondiendo al modelo sociocomunitario se han considerado características y particularidades del contexto universitario y de nuestra comunidad, en el intento

de desnaturalizar algunas prácticas. Reconociendo saberes y satisfactores que favorezcan su fortalecimiento, como así también conformando redes en la promoción de la salud y prevención.

Es así que el Programa de Prevención de CP se presenta como un dispositivo institucional cuya intención está enfocada en compartir con los miembros de su comunidad nuevas maneras de entender e intervenir los CP coadyuvando a la desmitificación de algunas creencias y prejuicios relacionados con las sustancias y los consumos que estigmatizan y discriminan a las personas involucradas en ellos, obstaculizando su reproducción social.

El Programa lleva a cabo una serie de actividades planificadas anualmente que están orientadas no sólo a las y los estudiantes de la universidad, sino a toda la comunidad de Villa Mercedes. Trabajando en el espacio educativo y en diversos territorios de nuestra ciudad, por medio de talleres de prevención inespecífica, talleres de capacitación, seminarios, curso de posgrado para profesionales, actividades de sensibilización, convenios de cooperación mutua con otras organizaciones de nuestra ciudad abocadas a la prevención y asistencia de los CP y conformación de redes interinstitucionales⁵.

De este programa surgió la posibilidad de construir dos proyectos de investigación, el primero, PROIPRO 15-0918, denominado "*Miradas diversas sobre los Consumos Problemáticos en el ámbito universitario*" llevado a cabo durante los años 2018-2019. Cuyo objetivo fue caracterizar las construcciones simbólicas que los diferentes actores universitarios (estudiantes, docentes y personal de apoyo a la docencia), tienen respecto a los consumos

5 Las actividades planificadas anualmente (2018-2019) fueron informadas y formalizadas por el Consejo Directivo de la FCEJS UNSL (Resolución C.D. N° 285/19; período 2019-2020 en trámite)

problemáticos, en el ámbito de la FCEJS y FICA de la UNSL. Y el segundo, PROIPRO 15-1420, "*Jóvenes: identidad y subjetividad en relación al género. Experiencias en territorio y prácticas de aprendizaje*" cuyo interés está enfocado en los procesos de individuación juvenil de sectores sociales populares, de la ciudad de Villa Mercedes (San Luis), desde la perspectiva de género.

Partiendo de la experiencia de investigación previa, "*Miradas diversas sobre los Consumos Problemáticos en el ámbito universitario*", se consideró la posibilidad de dar un paso hacia otros territorios para investigar sobre cómo son los procesos de identidad individual y colectiva de las y los jóvenes de 12 a 18 años de edad, de sectores sociales vulnerabilizados, a causa de los grandes cambios sociales de la segunda modernidad o modernidad tardía⁶, en consonancia con las posturas feministas.

La idea es llevar a cabo la indagación en dos grandes etapas, imbricando investigación, extensión y docencia, con la intención de interactuar con las y los jóvenes del barrio desde los dispositivos que representan el *Programa de Prevención de Consumos Problemáticos* y las materias *Producción y Comunicación del Conocimiento y Salud y Trabajo Social*⁷ generando una sinergia que nos permitirá no sólo recolectar los datos que necesitamos para

6 La segunda modernidad o modernización reflexiva en una autocrítica radical de la teoría y de la sociología occidental de la modernización. La globalización es económica, política, social y cultural, y la intensificación de los procesos de individualización cancela una clasificación en una categoría colectiva predeterminada. No podemos seguir hablando de clases. Sociedad y naturaleza no son opuestos sino constituyen una unidad en virtud de la tecnología y la crisis ecológica. Esto le llama Beck "Sociedad Mundial de Riesgo" (Vera Noriega, 2006).

7 Producción y Comunicación del Conocimiento y Salud y Trabajo Social y: materias de 1er y 3er año de la carrera de Licenciatura en Trabajo Social de la FCEJS UNSL, respectivamente.

conocer y comprender los procesos de construcción de identidad de lxs jóvenes del barrio en el cual actualmente se está trabajando, sino también compartir saberes en la elaboración de estrategias que conduzcan a una práctica social colectiva y significativa, para todos los actores sociales involucrados en esta tarea.

Pensando en cómo provocar una sinergia en la promoción de la salud y la prevención de los CP a nivel comunitario, se han conformado redes interinstitucionales, a través de convenios de cooperación mutua con el Centro de Prevención y Asistencia de las Adicciones a nivel provincial y con la red Asociación Libre Acción Puntana (ALAPU), con las cuales aunamos esfuerzos en actividades concretas de prevención y promoción.

El trabajo virtual y las estrategias alternativas

El trabajo colectivo y colaborativo del Programa de Prevención de CP en el espacio de nuestra facultad y en territorios de la comunidad de Villa Mercedes, se vio interrumpido a principios del 2020, por una pandemia sin precedentes, la del covid 19, que cambió el rumbo de la humanidad y la de sus constructos económicos, políticos, sociales y culturales, poniendo en jaque a la inmensa mayoría de las personas que vivimos y transitamos por este mundo. Nos obligó a reflexionar sobre nuestras creencias, habilidades, proyectos y posesiones, y a repensarnos en una realidad inédita y diferente que no sólo nos llenó de interrogantes, sino también de miedos e incertezas. Sin embargo algo bueno surgió de este pandemónium. No todo fue frustración y negatividad. De nuestra subjetividad surgió la necesidad de seguir trabajando con otros para otros. Y es en ese sentido que el Programa comenzó a

ser visto como un *soporte socio afectivo*.

Desde este posicionamiento epistemológico adherimos a la sociología de la individuación, que apunta a describir y analizar, a partir de los grandes cambios históricos, la producción de los individuos. El acento está puesto en el estudio de las capacidades existenciales y sociales del individuo de sostenerse en el mundo, ya que aquél no existiría sin el respaldo de soportes afectivos, materiales y simbólicos que se expanden conformando un entramado de vínculos sociales e institucionales (Martuccelli, 2007a).

Trabajar en la virtualidad fue todo un desafío y lo continúa siendo. Aunque hemos comenzado a laborar de manera presencial en los territorios de mayor vulnerabilización, continuamos haciéndolo de manera virtual a través de estrategias que nos permitieron llegar a la comunidad de Villa Mercedes, y por ende también a la universitaria.

Surgió la posibilidad de formar parte del cuerpo de voluntarios que se ofreció para brindar orientación y contención a personas con padecimiento psíquico, durante el período de cuarentena. En cooperación y compromiso con nuestro municipio y con el objetivo de favorecer el sostenimiento de personas que padecen sufrimiento psíquico a causa del síndrome de abstinencia y/o estados de ansiedad, agravados y/o exacerbados por la situación de cuarentena. Se envió un listado de personas voluntarias pertenecientes al Programa de Prevención de CP, con DNI y números telefónicos, los cuáles fueron publicados por el Municipio para la atención de personas en situación de padecimiento.

En relación a la docencia, llevamos a cabo dos conversatorios virtuales. El primero denominado "*Rol del Trabajo Social en CP ¿Cómo prevenir sin comunidad?*", realizado

el día 29 de octubre de 2020⁸, destinado a estudiantes de la carrera de Trabajo Social y público en general. En el marco del programa *“Construcciones Sociales y comunitarias en tiempos de Pandemia. Entre el aislamiento y la distancia social”*. El segundo denominado *“Prevención en tiempos de excepcionalidad: “Consumos Problemáticos, Prácticas de cuidado y la cuestión de género”*⁹, destinado a profesionales de las Ciencias Sociales y público en general. En el marco del Programa Semana del Trabajo Social 2020 *“Intervenciones que construyen lazo social”*.

Pensando en cómo seguir trabajando en Promoción de la Salud y Prevención Inespecífica surgió la idea de la creación de un micro radial al que llamamos *“De-construyendo mitos en una realidad inédita”*¹⁰. El cual fue inaugurado el 27 de mayo de 2020. El micro que es difundido por la FM de nuestra facultad trata sobre diversos temas relacionados con los CP con la intención de sensibilizar y deconstruir algunos mitos sobre las sustancias psicoactivas y los consumos. Fundamentando nuestra posición en el paradigma comunitario subjetivista orientamos a la audiencia respecto a la necesidad de comprometernos con nuestra comunidad, siendo partícipes en la resolución de problemas colectivos, como los CP.

La intención es develar prejuicios y pre-conceptos respecto a las personas y el uso de sustancias psicoactivas a modo de evitar su estigmatización, discriminación y criminalización. Compartimos con la audiencia, entrevistas a personas involucradas en la asistencia y prevención de los CP, relatos de vida, análisis de relatos de vida, resultados de investigaciones sobre CP, sus causas, efectos y consecuencias. También sobre las nuevas políticas en el uso terapéutico de sustancias como el

cannabis sativa y la creación y reglamentación de la ley 27.350 del uso medicinal y paliativo del aceite de cannabis; entrevistas a referentes en la temática y análisis respecto a las contradicciones entre la ley de drogas (23.737) y las leyes IACOP (26.934) y la de Salud Mental (26.657).

Respaldamos la difusión del micro radial con una página del Programa en Facebook y con la publicación de todas las actividades en una página de Extensión Universitaria de nuestra facultad recientemente creada, dónde las personas podrán informarse sobre las actividades que se están llevando a cabo.

A modo de cierre

El Programa de Prevención de CP de la FCEJS responde a los objetivos por los que fue creado y las personas que trabajamos en ello asumimos ese compromiso con idoneidad y empatía. Creemos en los fines que nos guían y estamos convencidas que desde el paradigma comunitario subjetivante, la promoción de la salud y la prevención inespecífica, dejan de ser sólo teoría para ayudarnos a posicionarnos en un territorio que aunque desafiante, nos convoca al trabajo cooperativo, a la conformación de redes sociales e institucionales, a la contención de personas que padecen vulnerabilidades varias.

Inmersos en una realidad inédita, intentamos abrirnos a territorios que demandan atención, compromiso, empatía y singularidad, porque cada persona es diferente y su situación diversa. Desde ese punto partimos al encuentro de nuevas teorías y metodologías con las cuales comprender e intervenir los problemas sociales, pero también con nuestra subjetividad puesta al servicio del otro.

Mgter. Adriana Morán
Coordinadora del programa

8 Expte. N° 0002260/2021 - Resolución en trámite.

9 Expte-USL: 0009061/2020 - Res. en trámite.

10 Expte.- USL: 0003721/2020 - Res. en trámite.

BIBLIOGRAFÍA

Capriati A, Camarotti AC, Di Leo P, Wald G, Kornblit AL. La prevención de los consumos problemáticos de drogas desde una perspectiva comunitaria: un modelo para armar. *Rev. Argent Salud Pública*. 2015; Mar; 6 (22):21-28

Inchaurraga, S. (compiladora). (1999). *Drogas y Políticas Públicas. El Modelo de Reducción de Daños*. Rosario: CEADS. UNR.

Ley 23737. Régimen Penal de Estupefacientes. Buenos Aires. Argentina.

Ley N° 26657 - Ley Nacional de Salud Mental

Ley Nacional N° 26934 - Plan Integral para el Abordaje de los Consumos Problemáticos.

Martuccelli, D. (2007a). *Gramática del Individuo*. Buenos Aires: Losada.

Modelo de abordaje comunitario. La experiencia de 105 puntos de encuentro comunitario

de SEDRONAR. Dirección de Abordaje Territorial de SEDRONAR. Gestión 2015.

Morán, A. (2011). *Jóvenes, uso indebido de drogas, delitos menores y el ámbito carcelario. Aportes a Políticas Sociales en drogodependencias*. Alemania: Editorial Académica Española.

Touzé, G. (2006). Parte I. Discursos, políticas y prácticas. En G. Touzé (Organizadora).

Saberes y prácticas sobre drogas. El caso de la pasta base de cocaína. Buenos Aires:

Intercambios Asociación Civil y Federación Internacional de Universidades Católicas.

Touzé, G. (2010). *Prevención del consumo problemático de drogas. Un enfoque educativo*. Buenos Aires: Ministerio de Educación - Troquel.

Programa de Prevención de Consumos Problemáticos de la FCEJS UNSL Resolución CD. N° 168/17.

Orientaciones para el abordaje de los "lineamientos curriculares para la prevención de las adicciones". Secretaría de Programación para la Prevención de la Drogadicción y Lucha contra el Narcotráfico (SEDRONAR) 2018. Presidencia de la Nación Argentina

UNIVERSIDAD PÚBLICA Y DISCAPACIDAD: DIÁLOGO DE SABERES Y GOCE DE DERECHOS EN TERRITORIOS INCIERTOS

Abogada Maria Laura Rodriguez. email: rodriguez_marialaura@hotmail.es

Abogada: Maria Guadalupe Menez email: mariaguadalupemenez@gmail.com

Ingeniero Claudio Ariel Savini email: arielsavini@gmail.com

Integrantes del PEIS: Las tics aplicadas a la accesibilidad informática para personas con discapacidad: Desarrollo de una aplicación móvil que sistematiza información y vinculación en Villa Mercedes

Integrantes del Proyecto de Investigación PROICO 15-1220 Derechos Humanos - Educación Superior - Discapacidad: Tensiones y desafíos.

Resumen:

Resulta importante pensar las universidades públicas desde los derechos humanos y el acceso a la justicia. Para trabajar sobre el efectivo goce de derechos humanos de las personas con discapacidad, el territorio pensado desde las dinámicas de poder, las relaciones intersubjetivas y la proyección de las decisiones públicas de intervención, nos posibilita replantear las intervenciones de las universidades públicas, y la extensión universitaria como una herramienta situada para la ampliación de la ciudadanía y la emancipación en las decisiones. Construir desde las experiencias, los diálogos de saberes y la producción teórica políticas institucionales de intervención es el desafío que se plantea, más aún cuando los territorios son inciertos.

Derechos humanos y discapacidad.

La construcción del modelo social de la Discapacidad es el resultado de un arduo debate y del trabajo incansable de las organizaciones de base, investigadores y operadores sociales, jurídicos y políticos que trabajan con personas con discapacidad. Como resultado de ello se aprueba la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (en adelante CDPCD) caracterizada por ser amplia, integral y por abordar la discapacidad desde el modelo social.

En dicho instrumento legal, se deja en claro que la discapacidad es el resultado de una construcción social. No es un hecho individual de la persona, sino que una persona con alguna deficiencia al interactuar con el entorno social se encuentra con una o múltiples barreras que le impiden el efectivo goce de derechos.

El acceso a la justicia está relacionado con el efectivo goce de los derechos

humanos, en este sentido, las personas en situación de vulnerabilidad ven restringidos derechos que otras personas gozan sin dificultad, como el derecho a la educación superior inclusiva, el acceso a la información para gozar de bienes y servicios, y que permita vivenciar el derecho a la autodeterminación etc.

Las personas con discapacidad (en adelante PCD) se encuentran en condiciones de vulnerabilidad y es importante que desde las Universidades se contribuya a reducir las desigualdades y a eliminar los obstáculos para que todas las PCD gocen de manera efectiva de sus derechos en el marco del respeto de la diversidad y la dignidad humana.

Para ello debemos comprender que, para garantizar el efectivo goce de los derechos humanos, debemos centrar nuestra atención en la persona como sujeto de derechos. La persona con su dignidad propia que la constituye como tal y que, en la medida en que nuestras acciones o nuestros preconceptos no nos permitan comprender que la dignidad debe ser garantizada como base y fundamento de entender al otro como iguales, respetando sus diferencias- nuestras representaciones y nuestras prácticas van a contramano de los Derechos Humanos.

Territorios inciertos

Las Universidades Públicas, se constituyen como un actor clave y fundamental en las comunidades que se insertan y como posibles propulsores de cambio en los territorios. Territorios pensados desde las dinámicas de poder, las relaciones intersubjetivas y la proyección de las decisiones públicas de intervención.

Los desafíos que implican las intervenciones profesionales, institucionales y estata-

les en torno la efectivización de derechos de las PCD no pueden ser entendidas sin compartir la idea principal de que el territorio implica no solo un juego de poder propio entre las subjetividades, sino y, sobre todo, que reflejan y perpetúan formas de poder donde la segregación es la estrategia misma de intervención.

Si bien las vivencias ocurridas en torno a la pandemia del COVID-19, evidencio el territorio más allá de lo geográfico, incluso, lo configuro desde las restricciones, la incertidumbre del territorio esta compuesta, desde nuestra mirada, por el reflejo propio de las fuerzas de poder y las relaciones subjetivas.

Pensar el territorio y los espacios, y sus apropiación y asignaciones nos desafía a buscar cuales son las elecciones, implicancias y consecuencias de la territorialidad y sus usos, Así "...más allá de la superficie terrestre, detrás de sus rugosidades topográficas, se despliega la configuración y organización de un espacio social, se produce en su interior la articulación de relaciones sociales con su asiento material, y su inteligibilidad. Así, el territorio contiene, pero ocultando, un sin fin de relaciones sociales..." (Stratta & Barrera, 2009)

En este marco el reflejo de las relaciones de poder las trayectorias de las PCD sigue interpelándonos a pensar como la intervención de las universidades puede contribuir a una sociedad más justas y equitativa, comprendiendo que "...El esfuerzo por estudiar el poder no en el ámbito superestructural, sino mucho más diseminado capilarmente en las relaciones sociales, nos lleva a ver en el territorio un espacio privilegiado en la producción y reproducción de un orden social determinado..." (Stratta & Barrera, 2009).

Sin lugar a dudas "...comprendemos al territorio, no como un dato de la naturaleza sino como resultado de un proceso de

institución librado en el seno de las luchas sociales..." (Stratta & Barrera, 2009).

¿Cuál es el rol de las Universidades en este territorio incierto y cambiante?

Universidad pública: construcción de políticas institucionales integrales.

La inclusión real es un proceso que requiere movilizar los cimientos de nuestras prácticas y representaciones. A la par de dichos procesos, las Universidades deben garantizar la accesibilidad y los ajustes razonables necesarios para el goce de derechos de las PCD.

La Universidad Nacional de San Luis configura una relación activa en su contexto a partir de espacios académicos, de investigación y de extensión que promueven la producción y apropiación social del conocimiento en función de las necesidades colectivas, ambientales, culturales, científicas, tecnológicas, económicas y políticas del territorio donde se halla inserta.

Las experiencias de quienes integramos espacios de investigación sobre discapacidad, hicieron posible comprender y descifrar la importancia de la interrelación de los derechos humanos, y la proyección y poder que tiene la extensión universitaria como forma de pensar y habitar la Universidad comprometida y situada.

En defensa y promoción de los Derechos Humanos la Universidad Nacional de San Luis posee una amplia trayectoria con el propósito último de lograr una universidad más inclusiva. Para ello, promueve vinculación con distintos sectores de la comunidad donde se halla inserta a partir de acciones de extensión que permitan que las mismas sean efectivamente ejecutadas en beneficio de los ciudadanos. Extensión Universitaria, entendida como el vínculo necesario y enriquecedor con la sociedad, tiene, entre sus misiones fun-

damentales, el de intercambio de saberes y la democratización del conocimiento. Es pensar una Universidad abierta, dispuesta a hablar, pero, también, a escuchar.

En este marco, el proyecto de extensión que integramos tiene por finalidad derribar las barreras de información y acceso al goce pleno de derechos de las PCD. Desde una concepción de Extensión como dimensión propicia para construir intervenciones en relación a las problemáticas y demandas que surgen en la vinculación con la comunidad, pensar en el diseño de una herramienta informática que garantice y facilite el acceso a la información de las personas con y sin discapacidad respecto a los servicios y espacios que existen en la geografía de Villa Mercedes, es un paso más para construir una Universidad inclusiva.

En este sentido las Universidades se encuentran comprometidas con los procesos políticos sociales culturales y jurídicos que se requieren para alcanzar una Educación Superior Inclusiva en el marco de los Derechos Humanos, y contribuir a proyectar la inclusión en las relaciones sociales que permita la accesibilidad académica, física, comunicacional y cultural de las PCD tanto dentro de la Universidad, garantizando el derecho a la educación superior inclusiva, así como en la comunidad misma en la que la Universidad se encuentra inserta.

Aquí, es donde se advierte el rol central de las Universidades en la producción de conocimientos y co- construcción de políticas públicas inclusivas. A la vez, hacia el interior pretendemos poner en agenda y debate estos temas a fin de generar una real inclusión de las PCD al Nivel Superior.

En este sentido, resulta de vital importancia re pensar y re diseñar a la educación superior para lograr mayor accesibilidad y alcance a través de los medios tecnoló-

gicos y virtuales que se pueden emplear.

En consonancia con Mareño Sempertegui y Torrez (2013) entendemos a la accesibilidad como un fenómeno que requiere abordaje interdisciplinario al ser complejo y multidimensional. No se reduce sólo a un fenómeno individual, sino social, y por consiguiente no se trata de una cualidad personal sino institucional como condición de los entornos, bienes, servicios y dispositivos de las instituciones. Es por ello que, al hablar de accesibilidad no nos referimos a una acción en específico sino a un sinónimo de acceso, dado que es un requisito necesario que permite obtener y fortalecer la participación en y desde las instituciones de educación superior, para las personas en situación de vulnerabilidad.

En consecuencia, creemos propicio continuar pensando y proponiendo espacios de diálogos y saberes, y entendemos que es desde la extensión universitaria se encuentra el camino para lograr mayor accesibilidad a las PCD como goce efectivo de sus derechos humanos.

BIBLIOGRAFÍA:

- Barbieri, C, p. (2015) El acceso a la justicia y la inclusión en <http://www.saij.gob.ar/pablo-carlos-barbieri-acceso-justicia-inclusion-dacf150195-2015-03-11/123456789-0abc-defg5910-51fcanirtcod>.

- Comisión Presidencial coordinadora de la política del ejecutivo en materia de derechos humanos (copredek). Manual para la Transversalización del enfoque de derechos humanos con equidad.

- Convención de los derechos de las personas con discapacidad.

- Mareño Sempertegui, M. y Torrez, v.

(2013). Accesibilidad en los entornos virtuales de las instituciones de educación superior universitarias. Revista virtualidad, educación y ciencia año 4 - número 7 – 2013 issn: 1853-6530. recuperado en <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/issue/view/520> .

-Palacios, a. (2008). El modelo social de discapacidad. orígenes, caracterización y plasmación en la convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad. Madrid: Cinca.

-Rosales, p. (2012). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. una introducción al marco teórico y jurídico de la discapacidad y los derechos humanos. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación.

- Secretaria de Derechos Humanos, p. (2011). Grupos en situación de vulnerabilidad y derechos humanos. Políticas Publicas y compromisos internacionales (primera ed.). Ciudad Autonoma de Buenos Aires. Retrieved febrero 25, 2020, en http://www.jus.gob.ar/media/1129151/31-grupos_vulnerables.pdf

-Solano, d. (2014). La desigualdad social. Un análisis de las experiencias y los significados del espacio (Gran Buenos Aires, 2003-2010). En D. V. (Coordinadores), *Ciudades latinoamericanas. Desigualdad, segregación y tolerancia*. Buenos Aires: CLACSO.

-Stratta, F., & Barrera, M. (2009). *El tizon encendido* . Buenos Aires: El Colectivo.

ALCANCES Y LÍMITES DE LA PARTICIPACIÓN EN LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

Una aproximación desde la comunicación

Bruno Suárez (Filiación Institucional:
Universidad Nacional de Río Cuarto-Córdoba-Argentina)

Palabras claves: participación, extensión, desarrollo, comunicación

Resumen:

Se trata de desmenuzar el concepto de participación en el marco de la extensión universitaria ya que más de las veces, suele emplearse este concepto como justificativo de acciones que no se caracterizan precisamente por ser democráticas e inclusivas. Por ende, se plantea que es necesario problematizar el término. Aquí se lo enfoca desde el campo de la comunicación y del desarrollo.

Introducción:

La participación es un concepto que puede despertar connotaciones, en apariencia positivas. Pero como sugiere Cimadevilla (2010) se trata de un término polisémico, posible de definir y practicar desde diferentes campos, aunque no siempre se reconoce ese grado polisémico. En el ámbito de la extensión, la “participación” adquiere rasgos particulares, y su uso aparece como el fundamento central de políticas públicas, sobre todo en el marco de la Extensión universitaria. En ese marco, es posible preguntarse por el espacio primordial –o no– que reciben las necesidades de la comunidad –o sí son impuestas por el experto–.

Aproximaciones conceptuales

Como explica Cesar Quiroga (2020; 8), “la extensión universitaria ha sido históricamente una referencia para pensar el posicionamiento y función social que le compete a la universidad como institución pública”. Es en tal sentido que los conceptos

que justifican esas instancias suelen ser el de participación, inclusión y equidad, entre otros. Sin embargo, estas experiencias que podrían pensarse siempre como instancias democratizadoras, ¿son espacios adecuados para generar procesos de participación efectiva y de distribución igualitaria del poder entre los ciudadanos y las organizaciones sociales y comunitarias?

Como lo proponen Costamagna y Menardi (2019), la existencia de la universidad, “suele considerarse como un factor potenciador del desarrollo, ya que puede sumar espacios, recursos y personas para realizar procesos de construcción de conocimientos y cambios”. Siguiendo los lineamientos de Germán Alburquerque (citado en Costamagna y Menardi, 2019), entre los objetivos que persigue dicha institución, están los siguientes: “generar procesos de circulación y socialización de los conocimientos producidos, crear nuevos conocimientos adecuados al desarrollo de los territorios en donde se encuentran insertas y construir una ‘inteligencia social territorial’”. Por lo planteado, resulta imprescindible seguir pensando sobre los alcances y límites de la “participación”, al menos a nivel teórico. En ese marco es que se presenta el informe para responder, a nivel general: ¿qué se entiende por participación?, ¿con qué palabras se define el término “participación”? ¿qué sentidos aportan los distintos autores sobre modos de experimentar y explicar la participación?

Respecto de los planteos de Castro (2003:52), nos interesa detenernos en su tipología de modelos de extensión. A saber:

La extensión como intervención: Esta es la modalidad que se observa con mayor frecuencia en los organismos públicos que tratan con la extensión rural. En ella se produce una diferenciación neta entre

la “fuente” (la institución) y sus “agentes” que son los que realizan el contacto con los receptores, a los que procuran “orientar” y “convencer” para que adopten técnicas y procedimientos que se consideren los más adecuados para determinado fin. La fuente no sólo tiene dominios y competencias, sino que sabe positivamente lo que es adecuado e inadecuado, basada en comprobaciones científicas “incontestables”. Por consiguiente no está dispuesta a discutir los contenidos que serán transmitidos. Sólo la forma como serán transmitidos, esto es, reduce la relación entre mensajes y receptores a una cuestión de estrategia. El autor distingue dos tipos de receptores: Los beneficiarios directos ((productores, campesinos, chacareros, hacendados) y los beneficiarios indirectos (a veces “el país”, el “desarrollo nacional”, el “bienestar de la región”, etc.). Esta distinción es importante porque al poner como tela de fondo una figura abstracta que es valorizada socialmente como son la “sociedad”, el “país”, la “patria”, el “bienestar común” y otras semejantes, no solamente legitima el accionar de la institución sino que también hipervaloriza el contenido que se difunde en este modo de extensión. De esta manera, la institución se siente autorizada para hacer cumplir los programas y normas propuestas, de cuya “verdad” no duda y nadie puede dudar, pasando para sus “agentes” la convicción de que se trata de una tarea noble, irrenunciable e impostergable.

Es en esta variante de la extensión que encontraremos la unidireccionalidad, el asistencialismo y el carácter mesiánico de la función, que es la causa de tantas angustias entre los agentes, divididos entre el imperativo categórico de la institución y la “ignorancia”, “dificultades”, “incomprensión”, “indolencia” de los receptores. El querer hacer algo por los otros frecuentemente choca con la dureza de esa realidad

y se traduce en un no poder a pesar de los buenos deseos, lo que conduce al desestímulo del “agente”, que se siente sacudido por los dos polos de su actividad: la fuente y el receptor, viéndose obligado a usar un “lenguaje doble” y un “pensamiento doble” para poder convivir con la disonancia.

Surge así el discurso de “justificación” que se dirige hacia arriba (institución, fuente) y el discurso de “persuasión” que se dirige hacia abajo, a los receptores, que no son personas o comunidades, ni clientes o público, sino “productores” o “trabajadores rurales”. Ahora sí es posible hablar de intervención y el agente es facilitador en cuanto la fuente o institución se convierten en el fundamento y origen de toda política y realización en el sector, a través de mensajes incuestionables.

La extensión como servicio: En este paradigma la fuente se reconoce como portadora de un dominio del que carece el receptor, que en verdad no es mero “receptor” sino procurador activo de una solución (desconocida) para su problema (conocido) a un especialista que, se espera, tenga condiciones de dar una respuesta adecuada. Dado el carácter de “troca” que esta modalidad adopta, la fuente se manifiesta como poseedora de un dominio del que puede sacar provecho legítimamente, y el receptor reconoce y acepta esa situación, estableciéndose un contrato explícito o implícito entre ambos. La fuente ya no es un intermediario entre una situación deseable y el receptor, sino que es el propietario de una condición que permitirá ofrecer una respuesta efectiva al receptor, siendo por lo tanto responsable ante él.

El contenido de lo que habrá de transmitir es valorizado por la fuente y por el receptor en tanto sea posible aplicarlo de manera específica.

Castro caracteriza la relación de la fuente con los receptores como una relación

directamente proporcional: cuanto más se valoriza a sí misma, más valoriza a aquellos que la procuran, manteniendo una actitud próxima a la indiferencia con el resto, pues se admite que diversos factores pueden incidir en la no-procura: desconocimiento, condiciones económicas, condiciones físicas, condiciones socioculturales, entre otros.

La actitud básica en esta modalidad de extensión es una respuesta dada a quien la procura, de quien se espera como mínimo que la ponga en práctica en la forma indicada, para verificar los resultados, que deberán corresponder a lo esperado. Si no es así, lo más probable es que el receptor haya ejecutado de manera equivocada algunos pasos del proceso. Debe destacarse el hecho de que esa respuesta es siempre técnica y tanto el receptor como la fuente, así como el conjunto social en el cual están incluidos, así lo suponen.

La forma social que adopta generalmente es "focalizada", sea individual o grupal; lo común a ambos es que se trata de receptores que reivindican o exigen soluciones específicas a problemas específicos a profesionales específicos. La respuesta esperada y deseada cuanto menos lugar deje a la improvisación y a la creación, es mejor. Ella debe ser concreta, "cerrada", "cierta".

Esta concepción de la extensión mantiene el carácter unidireccional y asistencial del conocimiento pero por tratarse de una relación contractual, en la que ambas partes crean compromisos mutuos, deja de ser mesiánica para transformarse en un vínculo de trabajo donde la fuente, transformada en profesional idóneo, ofrece soluciones viables al receptor, transformado en "cliente", "usuario" o "público", que si bien se encuentra en una situación momentáneamente dependiente, no es encuadrado en una relación de opresión, sojuzgamiento o marginación

sino que hace parte de un contexto con derechos y obligaciones conocidos, por lo que tampoco requiere ser inducido a un comportamiento por parte de la fuente, sino que por el contrario éste va a exigir de aquella una respuesta satisfactoria. La fuente tampoco busca persuadir al receptor, sino que se limita a "informar" sobre canales disponibles para resolver problemas específicos, en la clásica y aparentemente "aséptica" publicidad profesional.

La extensión como participación: La fuente tiene la creencia de que cuenta con algún valor del que los otros carecen. Este valor, sin embargo, no le pertenece como algo propio y del cual puede sacar provecho sino que es independiente de él y puede ser universalmente compartido. La fuente, entonces, no se apodera del bien, conocimiento o lo que sea, sino que lo reconoce como siendo algo libre y accesible correspondiéndole a ella sólo el papel de poseedor provisorio, "mediador" o "intermediador".

La fuente considera al contenido como relevante, potencialmente útil y con capacidad de mejorar alguna parcela de la realidad. A los receptores eventuales, se los considera autónomos, interesados al menos en su propia vida y con capacidad de discernimiento, lo que les permite experimentar y optar por las alternativas que más les convienen. Con relación a la actitud básica de la extensión, ella es una propuesta, una invitación abierta a todos los que desean compartirla. Se trata de una alianza en la cual se comunican experiencias, vivencias y conocimientos de interés mutuo. Esta concepción de la extensión mantiene el carácter unidireccional de la fuente pero en lugar de visualizar al receptor como limitado, se percibe a sí misma como poseyendo condiciones que desea compartir, con lo que elimina el carácter asistencial y mesiánico al mismo tiempo que al valorizar esas condiciones

y la libertad y capacidad del receptor para seleccionar lo que le conviene, tampoco le interesa persuadirlo y convencerlo, limitándose a ofrecer una alternativa que considera interesante y hasta fundamental, aceptando sin embargo que el receptor no la considere como tal.

La polisemia del concepto

Como repara María Aguilar Idáñez (2001; 46), “la multiplicidad de definiciones existentes en las diversas disciplinas de las ciencias sociales, pone de manifiesto que nos encontramos ante un concepto impreciso, relativo y con fuertes connotaciones ideológicas”. La vaguedad conceptual que presenta ha posibilitado que se reúnan, bajo su nombre, un compendio acrítico de fenómenos demasiosos heterogéneos (Usher 2008). Nuevos sentidos se han superpuestos a las definiciones tradicionales sumando desconcierto y legitimando prácticas que aparentan ser más democráticas.

Siguiendo los aportes de Zaldúa, Sopransi y Veloso (2004) hallamos que la participación aparece atravesada por procesos dialecticos que se resuelven entre polos conceptuales. Tales como el de: autonomía-heteronomía, integralidad-focalización, empoderamiento-cooptación, crítica-conformismo, actores-recursos, singular-colectivo, flujo-reflujo, espontaneidad-programación, creatividad-burocratización, subalternidad-hegemonía, y liberación-alienación.

La participación, sugiere Gustavo Cimedevilla (2010) es un término polisémico, se puede definir y practicar desde diferentes campos, sin embargo, no siempre se reconoce esta polisemia. Se suele presuponer que siempre partimos de la misma idea de participación y que ésta es deseable y válida en cualquier momento. En esa

misma línea de pensamiento, como lo advierte Edgardo Carniglia (2010; 94), “su uso entraña, entre otros riesgos, la posibilidad de definiciones que restrinjan o nieguen la posibilidad de la participación”.

Necesidades ¿pero de quiénes?

Como lo explican, Sagastizábal, Perlo y Riestra (2007), las instancias participativas suelen adquirir la forma de una actividad realizada en un contexto específico, que debe ser impulsada por un agente que interviene para facilitarla. Esta postura implica la presencia de alguien que sabe más y puede indicar dónde, cuándo y cómo participar en el ámbito de la extensión universitaria. Entonces se puede plantear el interrogante: ¿de quiénes son las necesidades que justifican proyectos de intervención y desarrollo territorial?

Nidia Abadetaga (2008) hace una clasificación sobre las necesidades, desde una mirada comunicacional, que aquí resulta oportuna:

a) Necesidad Normativa: es una necesidad que define el experto o profesional en relación a una determinada norma deseable y óptima. En lo que refiere a la comunicación, una necesidad definida normativamente -por lo que “debe” ser un estado de información- se podría definir con indicadores tales como el desconocimiento de los servicios que presta una organización por parte de los socios y se considera que debería saberlos o la confusión sobre los espacios de comunicación interna por parte de un integrante activo de ésta.

b) Necesidad Sentida: la percepción que tiene la gente sobre sus problemas. En términos comunicacionales, una necesidad sentida es lo que un sujeto colectivo, por ejemplo “siente” como carencias de procesos de comunicación o de in-

formación requeridos para funcionar.

c) Necesidad Expresada: equivale a la demanda de cuidados y servicios. En lo que atañe a la comunicación podemos decir que la necesidad expresada es la manifestación externa de lo que se siente o cuando un sujeto dice qué problema de comunicación posee o al menos hace una manifestación respecto de la percepción que tiene sobre un proceso, y de este modo pide su modificación. Asimismo, Chacón, Barrón y Lozano (en Montero 2006) proponen tres criterios para definir a las “necesidades”. En primer lugar, el hecho de que toda necesidad supone un juicio de valor. Es decir, los diferentes grupos sociales, diferentes individuos juzgarán ciertas situaciones o hechos como carencias o excedencias. Y así, lo que es bueno según algunos, puede ser malo según otros.

Lo que es suficiente en el Tercer Mundo, parece insoportable en determinadas categorías sociales de los países industrializados. Esto determina la segunda condición: las circunstancias concretas y el contexto de cada grupo son fundamentales en la definición de una necesidad. Y en tercer lugar, hay que tener en cuenta el hecho de que la necesidad surge del desajuste entre expectativas y condiciones concretas de vida.

Vinculaciones entre “participación” y “poder”

A decir de Ana Ferullo (2006) se da una relación cercana entre participación y poder, ya que éste último atraviesa todo proceso participativo. “Toda participación es un acto de ejercicio del poder, que asume diferentes formas y produce distintos efectos según la red de sobredeterminaciones en juego en cada caso” (2006; 73). Como mirada complementaria, Claudia

Bang (2011; 1), considera que “la relación entre poder y participación es invisibilizada en la retórica participativa oficial”.

Asimismo parece haber un consenso entre los responsables del diseño de proyectos de extensión en justificar la importancia de pronunciar la participación para legitimarlo, es más su ausencia a decir de Ricardo Thornton “en el discurso de proyectos o programas u otros, vaticinaría *per se* el fracaso de la iniciativa planteada y en consecuencia, sería motivo de descalificación frente a evaluadores” (2010:35). Plantearnos el “efecto socializador” de la participación puede servir para conocer de antemano aquellos objetivos socialmente indeseables o negativos. “Participar, en sí mismo, no es ni bueno ni malo, todo depende de los valores y de la concepción ética a la que responda esa participación”, dice Maritza Montero (2004:233). Y como lo explica Thornton (2010: 38), “hay una dimensión política en la participación dado que habitualmente su práctica está atada a mutaciones y movilizaciones de arquitecturas de poder. Entendamos que poder -en su acepción de las ciencias políticas-, no es “mala” palabra. Su uso con fines mezquinos sí lo es”.

“Participación en el terreno”

A pesar de la preponderancia de la participación, esta cuestión se enfrenta como, explican Servaes y Malikhao (2012) al obstáculo fundamental que es ser una amenaza para las jerarquías existentes. “Sin embargo, la participación no implica que especialistas del desarrollo, planificadores y dirigentes institucionales ya no tengan ningún papel. Sólo significa que los puntos de vista de los grupos locales del público son tomados en cuenta antes de que los recursos de los proyectos de desarrollo sean designados y distribui-

dos” (2012:82). O como explica White (citado en Carniglia 2006) al considerar que “la idea del “poder para la gente”, al menos implícita en el “tomar parte” que propicia la participación, instala una amenaza para toda estructura de poder jerárquico establecida en los procesos del desarrollo”. En este particular marco, la participación se encuentra atravesada por una serie de variables que cambian en cada situación específica. Entre tales características (Burin y Heras: 2006), están: las características de las organizaciones que convocan y participan y las relaciones de poder y autoridad que se establecen entre los participantes; la cantidad de los temas a resolver para los que se convoca a participar, las rutinas, dispositivos, métodos y procedimientos que se utilicen para convocar y organizar la participación; las actitudes, valores y creencias de las personas, entre otras.

Siguiendo los aportes de Ferullo de Parajon (2006) advertimos que en general, frente a la participación predomina la “idealización”. Esto es, se la define como una práctica que solo produce los “buenos” efectos buscados, generalizando y reafirmando su positividad. Frente a la idealización, aparece la opción de la “desmitificación” que toma en cuenta los alcances, pero también los límites de todo proceso participativo. En ese marco, hallamos por un lado una dimensión amplia que refiere a los factores socioculturales vigentes que condicionan la participación como por ejemplo las pautas culturales de participación que inciden en su aprendizaje, las contradicciones propias del poder, entre otras; por otro lado, una dimensión restringida que incluye recomendaciones que pueden ser útiles en el momento de la intervención, como por ejemplo el hecho de que las metodologías participativas requieren más tiempo que otros tipos de intervenciones.

Al respecto Montero (2004) advierte que no siempre que se habla de participación, verdaderamente se da un proceso de cooperación, solidaridad, construcción y apropiación del objeto por los actores sociales partícipes. El uso del concepto de manera múltiple e indefinida lo convierte en una especie de paraguas bajo el cual se cobijan distintas formas de coincidencia social que necesitan ser reconocidas y problematizadas. “La participación está lejos de ser un proceso armónico de integración de las partes en un todo mayor”, es más, puede adquirir significados muy diversos tales como: “manipulación, consulta, divulgación de información, delegación de poder en grupos y el completo control comunitario” sostiene Montero (2004:8).

Relaciones entre participación, desarrollo y comunicación

Se propone que el campo de la comunicación para el desarrollo será fuente de aportes y antecedentes oportunos para evolucionar en la reflexión sobre la participación. Las relaciones entre comunicación y desarrollo, según Pereira, Bonilla y Benavides (citado en Waisbord 2001) tienen que ver con: “...designar aquella utopía modernizadora que, en nuestros países, le han encomendado a la comunicación la tarea integradora de la sociedad y la difusión de actitudes modernas para salir del atraso, como también para señalar las acciones -u las luchas- de diversos sectores de la sociedad por democratizar el acceso a los medios de comunicación y por ampliar el derecho a la libertad de expresión pública y la participación ciudadana”.

En la misma línea de pensamiento con Silvio Waisbord (2001:30) quién explica que la comunicación y desarrollo se

dividió en dos grandes enfoques: uno que, si bien ha sido revisado, se mantiene alineado con las premisas y metas de las teorías difusionistas y modernistas, y otro que ha apostado por una perspectiva participativa de la comunicación en contraposición a las teorías centradas en la diseminación de información y cambio de comportamiento, en el campo de la comunicación para la salud conviven dos perspectivas de abordaje de la realidad. “Por un lado, una perspectiva de marcado carácter instrumental para la cual la comunicación es mera transmisión de información desde un emisor a un receptor con el objetivo de manipular y controlar las conductas individuales y colectivas. Por otro lado, la perspectiva relacional de la comunicación, que la define como el proceso de producción social de sentidos en el marco de un contexto social y cultural” (Díaz y Uranga: 2011; 118).

Comunicación y Desarrollo

En términos generales podríamos afirmar que existen dos grandes visiones a cerca de la comunicación para el desarrollo: el Paradigma Dominante y las Críticas del Paradigma Dominante. Por un lado, hallamos una concepción del desarrollo asociada fuertemente a la idea de crecimiento económico, a la cual se asocia una visión de la comunicación lineal y mecanicista que comúnmente se denomina modelo difusionista.

En líneas generales, retomando a Waisbord (2001), los enfoques tradicionales del desarrollo han promovido una visión de desarrollo desde arriba hacia abajo, etnocéntrica y paternalista. Pero el autor también propone algunas críticas al enfoque participativo del desarrollo. Tales como, que han sido propuestas elaboradas a nivel teórico que proporcionan

pautas específicas para las intervenciones, pero que en términos prácticos han sido escasamente llevadas a programas de intervención reales; los procesos de toma de decisiones colectivas son más lentos; y se le critica que la participación en todas las etapas no tiene la misma importancia. El primero se inscribe en una mirada modernizadora según la cual el subdesarrollo fue entendido como carencia de información, por lo que se postula que el cambio de comportamiento es consecuencia de aplicar estrategias de transmisión de información de tipo lineal y unidireccional (Pettracci y otros: 2010). Como lo explica Pelliti (2009), ésta mirada de la comunicación aborda al receptor como *tabula rasa* –las cursivas son de la autora- que recibe la información del mismo modo que es transmitida y actúa en consecuencia, como si no mediara ningún tipo de reelaboración y/o resignificación según sus marcos de referencia étnicos, lingüísticos, socioculturales, económicos y políticos, ni sus características individuales tales como su condición de salud, nivel educativo, condición laboral, edad y género. Entonces se infiere que no hay participación de los destinatarios ya que “los emisores son totalmente protagonistas, los receptores/ los otros –diferentes: atrasados, inferiores-son percibidos y construidos como meros objetivos pasivos, carentes de toda positividad y/o potencialidad, meros depositarios de aquello que les es transferido/difundido”.

Desde el segundo enfoque, el de las Críticas del Paradigma Dominante, el subdesarrollo es resultado de la desigualdad de poder y se propone una perspectiva participativa en los procesos de comunicación y desarrollo. La atención se centró en las políticas nacionales de comunicación, siendo prioritario un abordaje que contrarrestara las causas sociales de la pobreza y la marginación. Hay entonces una mira-

da de la comunicación que busca la ampliación de la participación y el encuentro, no intenta sustituir a unos u otros actores, sino facilitar precisamente la intervención de todos y la reflexión, entre todos a diferencia. La comunicación participativa permitirá transitar y arribar a la *construcción colectiva* de los que se quiere y espera. Esto posibilitará el despliegue de procesos de re-conocimiento recíproco y aprendizajes compartidos; la emergencia de renovados marcos de interpretación y acción.

Este segundo enfoque de la comunicación para el desarrollo incorpora los elementos del modelo de desarrollo “Multiplicidad/Otro desarrollo” que, en términos generales, postula la inexistencia de un único patrón universal de desarrollo y en contraposición lo define como un proceso integral, multidimensional y dialéctico. En esta propuesta se afirma la importancia de la identidad cultural y se enfatiza en la democracia y la participación. Se sostiene que si se desea aportar algo a la población es necesario conocerla, trabajar con ella, acompañarla en sus procesos. Esto no significa que los demás actores: gobierno, expertos, empresas, entre otros, queden fuera de la escena. Simplemente se destaca la necesaria participación de la sociedad civil y la comunidad.

Más bien se pone en crisis la idea de un único y todopoderoso emisor y se da lugar a los interlocutores, la reciprocidad y el diálogo. Hay allí un giro hacia el destinatario (antes negado, cosificado), y pasa a ser abordado como protagonista involucrado en el acto comunicacional, donde se reflejan sus necesidades y demandas, pero también sus creencias, valores, conocimientos y prácticas cotidianas.

El modelo participativo está más interesado en los procesos: la reciprocidad, los diálogos e intercambios, las puestas en común, la emergencia de consensos

entre actores diversos y la importancia que este proceso reviste en términos de un cambio en los patrones de relación social (verticalistas, de dominación) en favor de nuevos entramados sociales (grupos, comunidades, colectivos...) y la emergencia, simultánea, de sujetos situados/conscientes/transformadores de aquellas situaciones que los aquejan.

Se trata de un modelo de comunicación participativo, donde la participación se refiere a que los actores sociales (individuales y colectivos) puedan expresarse, a la vez que poder incidir en los procesos de toma de decisiones que los afectan. Lejos de ser una solución en sí misma, la participación se concibe como un tema/problema que plantea importantes desafíos al quehacer comunicacional¹.

La comunicación participativa permitirá transitar y arribar a la *construcción colectiva* de los que se quiere y espera. Esto es, posibilitará el despliegue de procesos

1 La participación, advierte Cimadevilla (2010) es un término polisémico, se puede definir y practicar desde diferentes campos, sin embargo, no siempre se reconoce esta polisemia. Se suele presuponer que siempre partimos de la misma idea de participación y que ésta es deseable y válida en cualquier momento. El riesgo es que este uso desaprensivo de las palabras colabore con la esclerosis de las palabras, o para decirlo de otro modo, que aquello que las palabras aparentemente designan no se corresponda con la realidad que pretenden referenciar (2010:55). Siguiendo a Thorton diremos que la participación aparece tanto en las políticas de gobierno, programas, proyectos de cambio social, productivo, desarrollo sustentable como en el discurso de organismos públicos nacionales, multilaterales, ONGs y otros actores públicos y privados. Parece que solo fuera suficiente decir que algo es “participativo” para legitimar un proyecto, es más, la ausencia del término participación en el discurso de proyectos o programas u otros, vaticinaría per se el fracaso de la iniciativa planteada y en consecuencia, sería motivo de descalificación frente a evaluadores (Thorton, 2010:35). Entonces cabe preguntarse, junto con el autor, acerca de los atributos que se establecen sobre la participación como garante absoluta del “éxito” de programas y proyectos.

de re-conocimiento recíproco y aprendizajes compartidos; la emergencia de renovados marcos de interpretación y acción basados en la definición conjunta de problemas, potencialidades, prioridades y cursos de acción/soluciones sentidos por todos como propios. En el enfoque de comunicación participativa el centro es la comunidad local. Allí se discuten los problemas de las condiciones de vida y donde se concretan las interacciones con otras comunidades. La forma más desarrollada de participación es la autogestión (Servaes, 2000).

Consideraciones finales

Con lo planteado, se puede afirmar, sin lugar a dudas, que la comunicación participativa es donde priman los grises, las hibrideces y las circunstancias por encima de las definiciones de manual. Ya que toda intervención en la extensión opera sobre ciertas condiciones que le dan facticidad a las acciones posibles. Esas condiciones muchas veces no coinciden con las que resultan necesarias y/o postuladas y las voluntades y los deseos no alcanzan si la realidad presenta otras dinámicas. Es por eso que suele haber muchas más impurezas en el campo de las acciones.

Hasta acá, podemos expresar que la participación, resulta difícil tanto de conceptualizar como de instrumentar más allá que sí consideramos que la comunicación participativa permite transitar y arribar a la *construcción colectiva* de los que se quiere. Se entiende que la postura de incluir a la población como agentes de desarrollo territorial y generar mecanismos efectivos de participación en un ámbito institucionalizado, como el universitario, se torna un desafío complejo. Reconocida la naturaleza polisémica de la participación, podemos plantear que

más allá de esta problemática, se la sigue incorporando de tal modo que se reactualiza y se reconceptualizan las variables en juego. Además, se encuentra atravesada por los condicionantes institucionales que se pueden convertir en facilitadores u obstaculizadores. Por ende, analizar y contemplar dicho concepto se hace oportuno en cada intervención extensionista.

BIBLIOGRAFÍA

BURIN, D. y HERAS MONNER SANS, A.I. (2001): "Desarrollo local. Una respuesta a escala humana a la globalización". Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CICCUS-La Crujía. Disponible en: <https://www.aacademica.org/david.burin/23>

CASTRO, E. (2003). El punto de inserción. En R. Thorton; G. Cimadevilla (editores). La extensión rural en debate. Concepciones, retrospectivas, cambios y estrategias para el MERCOSUR, Ed. INTA, Buenos Aires.

CARNIGLIA, E. (2013): "¿La participación en desuso? Los límites de la intervención para el desarrollo". Disponible en: https://repositoriosdigitales.mincyt.gov.ar/vufind/Record/UNLPP_8c7052b33c4072c4cc-24c5e8a251d529. Consulta: 12/02/2021.

CIMADEVILLA, G. (2010): "Tocarle la cola al león. Una lectura del desarrollo a través de sus condiciones de intervención" en APREA, G (2005) "Problemas de comunicación y desarrollo". Págs. 99-140. Prometeo-UNGS. Buenos Aires. Argentina.

FERULLO DE PARAJON, A. (2006): "El Triángulo de las Tres P. Psicología Participación y Poder". Edit. Paidós. Bs. As. Pp. 157-183.

MONTERO, M. (2006): "Hacer para transformar. El método de la psicología comunitaria". Buenos Aires. Paidós.

PELLITI, P. (2009): "Contribución al estudio de las estrategias comunicativas en hospitales pediátricos de la ciudad de La Plata". Trabajo de tesis realizado como requisito para optar al título de Doctor en Comunicación. Universidad Nacional de La Plata.

QUIROGA, C.R (2020): “Experiencias de vinculación. Hacia el fortalecimiento del compromiso social”. Río Cuarto. Argentina: Editorial UniRío.

SAGASTIZÁBAL, M.; PIDELLO, M.A: “La participación comunitaria e institucional de docentes y alumnos: discurso y práctica”, *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 22, núm. 58, septiembre-diciembre, 2010, pp. 177-189.

SERVAES, J. Y MALIKHAO, P. (2012) “Comunicación participativa: ¿El nuevo paradigma?” en *Revista de estudios para el desarrollo social de la comunicación*, 1 (4), Disponible en: <https://docplayer.es/69551231->

[Comunicacion-participativa-el-nuevo-paradigma.html](https://docplayer.es/69551231-Comunicacion-participativa-el-nuevo-paradigma.html)

THORTON, R., & CIMADEVILLA, G. (eds.), (2008): “Grisés de la extensión, la comuni-

cación y el desarrollo”. Buenos Aires: INTA.

USSHER, M. (2008): “Complejidad de los procesos de participación comunitaria”. En: XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de

Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología -

Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

WAISBORD, S. (2001): “Árbol genealógico de teorías, metodologías y estrategias en la comunicación para el desarrollo”. Preparado para la Fundación Rockefeller.

ZALDÚA, G.; SOPRANSI, M.B. Y VELOSO, V. (2004): “La praxis psicosocial comunitaria en salud: los movimientos sociales y la participación”. En: XII Anuario de Investigaciones. Facultad de Psicología. UBA.

INSTRUCCIÓN Y FORMACIÓN EN PRÁCTICAS DE REANIMACIÓN CARDIOPULMONAR A GRUPOS DE UN MOVIMIENTO SCOUT DE LA CIUDAD DE SAN LUIS, ARGENTINA

Julieta Pilar Ali¹, Leonela Marysol Lucero Fernández¹, Agustina Anahí Fantino¹, Tamara Pérez², Lucía Diez¹, María José Cuta¹, Lucas Maximiliano Oro², Karen Cacace¹, Luis Surchi², María Agustina Pereyra², Mauricio Roberto Teves³, Marisa Eliana López⁴, Andrea Fabiana Guerrero³, Marisa Hilda Garraza³, Alicia del Carmen Panini^{3*}

¹Alumna. Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia. Universidad Nacional de San Luis

²Alumna/o. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de San Luis

³Docente. Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia. Universidad Nacional de San Luis

⁴Personal no docente. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de San Luis

*Autor de correspondencia: E-mail: paninialicia@gmail.com

Chacabuco y Pedernera. CP 5700. San Luis

Introducción

El paro cardíaco, o paro cardiorrespiratorio, involucra un cese de la actividad mecánica del miocardio, independientemente de la presencia de una enfermedad cardíaca previa, y en la cual se observa una ausencia de signos de circulación y desaparición de la tensión arterial, por lo que, no habrá detección del pulso al realizar el método exploratorio de la palpación (Álvarez Baleriola y col., 2005; Bougouin & Cariou, 2017). A menudo, el paro cardíaco resulta potencialmente reversible mediante la ejecución de acciones apropiadamente realizadas y de manera oportuna (Myerburg & Castellanos, 2016). Los primeros auxilios básicos brindados frente a esta situación clínica consisten en la práctica de la Reanimación Cardiopulmonar (RCP), cuya principal finalidad radica en la mantención de la perfusión sanguínea hacia los órganos (Muñiz Quintero & Farah Escalante, 2019; Myerburg & Castellanos, 2016). El plazo temporal acontecido entre el paro cardiorrespiratorio y el comienzo de las prácticas de la RCP, se correlacionan en forma directamente proporcional con las posibilidades de supervivencia (Bougouin & Cariou, 2017; Cruz Roja Nacional Americana, 2011). Por ello, el conocimiento de las maniobras de RCP y de su puesta en práctica en situaciones de emergencia resulta en un determinante en la posibilidad de salvar la vida de una persona con paro cardiorrespiratorio en situación extra-hospitalaria (Hansen y col., 2015; Wissenberg y col., 2013).

Las acciones críticas tendientes a maximizar las probabilidades de supervivencia en un paciente con paro cardíaco en situación extrahospitalaria quedan englobadas dentro de lo que se conoce como “Cadena de supervivencia cardíaca”, en la cual se establecen seis eslabones (Merchant y col., 2020):

Identificación de tal situación clínica y comunicación temprana con los sistemas de servicios de emergencias médicas,

Necesidad de iniciar rápidamente el ejercicio de maniobras de RCP básico,

Desfibrilación externa mediante el uso de un Desfibrilador Externo Automático (DEA),

Resucitación avanzada: el personal del servicio de emergencias médicas solicitado brindará una atención médica de avanzada, además de transportar al paciente al centro médico para su hospitalización,

Cuidados post-resucitativos (o pos-resucitativos) hospitalarios: atención del paciente luego del paro cardíaco,

Recuperación de un paro cardíaco: tratamiento, vigilancia y rehabilitación.

Proyecto de Extensión Universitaria “RCP solo con las manos”

El Proyecto de Extensión Universitaria denominado “RCP solo con las manos” emana de la asignatura Higiene, Sanidad y Primeros Auxilios de la carrera de Farmacia de la Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia (FQByF) de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), Argentina. La propuesta fue presentada por vez primera y aprobada en el marco de la Convocatoria 2019 de Proyectos de Extensión de Interés Social (PEIS) de la UNSL (PEIS N° 02-0819; corresponde a Resolución de aprobación del Consejo Superior de la UNSL N° 156 y protocolización de los integrantes según Resolución C.S. N° 157), con una duración estipulada de 12 meses.

La génesis del proyecto sienta sus bases en el desarrollo de actividades destinadas a la formación en la práctica de la RCP solo con el uso de las manos, la cual consiste en maniobras de masaje cardíaco externo por compresión del pecho

y sin requerimiento de ventilaciones artificiales boca a boca de rescate. Asimismo, también se logra una introducción al conocimiento y manejo del DEA.

El grupo extensionista responsable de llevar a cabo las actividades educativas estuvo conformado por 9 profesionales con cargos docentes en la UNSL (4 Farmacéuticos, 3 Bioquímicos, 1 Psicóloga y 1 Médico), 1 no docente de la Facultad de Psicología de la UNSL, 1 Profesor de Educación Física y por 24 integrantes alumnos de carreras pertenecientes a la misma institución educativa (14 de Farmacia, 7 de la Licenciatura en Psicología, 1 de la Licenciatura en Bioquímica y 1 de la Licenciatura en Enfermería). La dirección del proyecto estuvo a cargo de la Farmacéutica Alicia del Carmen Panini, integrante del equipo docente de la asignatura Higiene, Sanidad y Primeros Auxilios del Departamento de Farmacia de la FQByF de la UNSL, con una vasta y extensa formación curricular en la temática.

Población y ámbito de trabajo

En la presentación del proyecto “RCP solo con las manos” se estableció como destinatarios de las actividades extensionistas a dirigentes e integrantes de un movimiento Scout de la ciudad de San Luis, Argentina. En forma previa a su comienzo de ejecución, se informó clara y precisamente a los receptores sobre las actividades a llevar a cabo y forma de realización,

sobre los objetivos y de los resultados a esperar luego de culminada su actuación.

Como criterio de inclusión de los destinatarios se estableció la pertenencia a tal Grupo Scout y el deseo manifiesto de participar (propio o por intermedio de sus tutores) en las distintas jornadas de capacitación. Por su parte, se estableció como criterio de exclusión a aquellas personas no integrantes ni dirigentes del movimiento Scout y para aquellas que revelaron, directa o indirectamente, no presentar interés en participar.

La población de trabajo que participó en las actividades fue un total de 47 personas, de las cuales, 42 fueron integrantes del movimiento Scout y cuyas edades estuvieron comprendidas entre los 5 y 21 años, de diferentes sexos. De estos, 7 individuos constituyeron el grupo de 5 a 8 años, 16 el grupo de 9 a 12 años, 11 el grupo de 13 a 16 años y 8 el grupo de 17 a 21 años. Tal segregación etaria fue establecida y utilizada para separar a los destinatarios en grupos y conforme a ello, lograr una adecuación de los contenidos teóricos y de la práctica a la edad de los receptores.

Metodología de las actividades

En forma previa al comienzo de las actividades con el movimiento Scout, se realizó un encuentro del grupo extensionista con fines organizativos y para la práctica de las maniobras de la RCP y manejo del DEA.



Las actividades fueron separadas en distintos encuentros, asegurándose que cada grupo etario conformado recibiera la formación teórico-práctica en dos de ellos. Todos los encuentros fueron realizados los sábados en horario de la tarde, respetando días y horarios de reunión del movimiento Scout; su programación fue efectuada en conjunto con los dirigentes respetando los sábados en los cuales el grupo ya disponía de actividades programadas con antelación (expediciones, encuentros, capacitaciones, etc.). Se instauró una metodología de trabajo semejante para cada uno de los 4 grupos, lográndose una adecuación según el rango de edad del grupo destinatario.

En un primer encuentro de actuación, se realizó la presentación de los integrantes del grupo extensionista presentes y una explicación de las actividades a llevar a cabo en él. Asimismo, los integrantes del grupo del movimiento Scout presentes efectuaron su presentación pertinente

y a posteriori, sus dirigentes detallaron y denotaron la importancia de conocer y formarse en la temática; para ello, relataron ciertas situaciones que se les plantearon en expediciones y en las que debieron realizar actuaciones acordes a las necesidades. Luego, se comenzó con una primera etapa en la cual se impartieron conocimientos teóricos respectivos a la fisiología de los sistemas cardiovascular y respiratorio, es decir, de una forma muy sencilla se trató de explicar cómo funciona el corazón, cómo circula la sangre, cómo sucede la respiración, y sobre cuál es la importancia de su correcto funcionamiento para nuestra vida. Esta capacitación teórica estuvo a cargo de la Dra. Marisa Hilda Garraza, Profesora Titular de la asignatura Fisiología de la FQByF de la UNSL y Co-Directora del PEIS. Con los dos grupos de los integrantes más pequeños (niños de 5-8 y de 9-12 años) se utilizaron videos didácticos de animación, en cambio, se prefirió una presentación con diapositivas para el grupo de los adolescentes (13-16

años) y el grupo de adultos (17-21 años); siempre con una constante interacción. También, se describió y a posteriori se ejecutaron prácticas de uso del estetoscopio para que cada uno de los presentes pueda sentir los latidos cardíacos en un compañero o integrante del grupo extensionista, previa demostración y práctica de la localización del corazón. Cada uno de estos primeros encuentros de actuación tuvieron una duración aproximada de 2,5 a 3 horas y fueron realizados durante los meses de septiembre y octubre de 2019.



El segundo encuentro programado con cada grupo comenzó con la identificación y descripción teórica de las señales a las cuales se les debe prestar atención en el caso de sospechar que estamos en presencia de una persona que está sufriendo un paro cardíaco; señales que permitirán discernir sobre el requerimiento o no de maniobras de RCP por parte de la víctima. En cuanto a las prácticas de capacitación, integrantes del grupo extensionista asumieron el papel de víctima, requiriéndose aplicar los conocimientos impartidos en el uso del estetoscopio y que habían sido brindados en el encuentro anterior. Solo para los grupos de los niños (de 5-8 años y de 9-12 años) se reprodujo el video musical "*Canción de la Reanimación (RCP desde mi cole)*" en el cual se detalla con precisa claridad los distintos pasos a seguir ante la presencia de una víctima (Álvarez Zapata y otros, s.f.). Para la práctica de maniobras de RCP se utilizaron torsos y muñecos aptos para su simulación (torsos y muñecos simuladores de personas adultas y un muñeco de bebé). Esta capacitación práctica estuvo a cargo de la Farm. Alicia del Carmen Panini. Para impartir la habilidad práctica, se utilizó la técnica del aprendizaje por medio de la observación de la realización de la maniobra por parte de la responsable y posterior repetición por los destinatarios; siempre bajo supervisión de un integrante del equipo extensionista, haciéndose hincapié en la correcta posición y colocación de las manos y de los brazos para la maniobra de la RCP y en su ejecución.



Por su parte y en el mismo encuentro, también se los introdujo en el conocimiento y manejo del DEA; con una interacción constante con los destinatarios. Estos segundos encuentros tuvieron una duración aproximada de 3 horas y fueron efectuados durante los meses de noviembre y diciembre del año 2019.

En todos y cada uno de los encuentros siempre hubo una participación activa de los dirigentes del movimiento Scout, quienes supervisaron minuciosamente todas las actividades que llevamos a cabo.

Luego de cada uno de los encuentros realizados, compartimos una cálida merienda con el grupo Scout y en la

cual ellos normalmente acostumbran a que uno de los integrantes desarrolle un tema que ha tenido que investigar y preparar durante la semana.

Para el mes de marzo del año 2020 estaba programada la realización de una actividad final con cada uno de los grupos y en la cual se evaluaría el grado de conocimiento práctico y teórico frente a una situación de emergencia por aplicación de los conocimientos adquiridos en cada uno de los encuentros. Lamentablemente y por las razones de público conocimiento motivadas por la pandemia, tal actividad simuladora no fue posible llevarla a cabo, quedando supeditada su realización al cambio de la situación sanitaria.



Discusión y Conclusiones

El hecho de reaccionar ante una situación de emergencia precisa indudablemente, de un convencimiento y de una capacitación acorde a las necesidades; cada persona conoce y es consciente de sus limitaciones y habilidades que, en definitiva, serán las que condicionen su actuación frente a situaciones de emergencia. La American Heart Association (2020) señala que "... menos del 40% de los adultos recibe RCP iniciada por personas sin experiencia médica..." lo que nos

indica que aproximadamente 4 de cada 10 personas que sufren un paro cardíaco extrahospitalario reciben asistencia de RCP básico por parte de testigos ocasionales de la situación clínica, y además menciona que "...en menos del 12% se utiliza un DEA antes de la llegada del Servicio de Emergencia Médica..." (American Heart Association, 2020). En esta última afirmación, innegablemente, la baja proporción asistencial dependerá no solo de la decisión del auxiliador en actuar sino de la disponibilidad de un dispositivo DEA.

Por ello, es importante la implementación de programas educativos que tiendan a aumentar el conocimiento de la población en general sobre la práctica de maniobras de la RCP básica, generando conciencia de lo que le puede suceder a una persona, e incluso hasta a uno mismo, cuando se está en una situación de emergencia cardíaca extrahospitalaria, y como así también, promover el conocimiento de todas las posibles consecuencias que nuestra inacción (que nuestra falta de interés en participar en la asistencia) tengan sobre la situación clínica de la persona. Inculcar estos conocimientos y contribuir a la formación de las personas desde edades tempranas permiten su aprendizaje sin miedos, dudas ni prejuicios (Palacio Villazón y col., 2015). Por otro lado, se ha reportado que en estas prácticas de emergencias extrahospitalarias no existe una diferencia significativa en cuanto a la mortalidad al comparar prácticas de RCP solo con el uso de las manos frente a las prácticas de RCP sumadas a las ventilaciones artificiales boca a boca de rescate (Svensson y col., 2010).

En situaciones clínicas de emergencia extrahospitalaria que cursan con paro cardiorrespiratorio, su identificación y comunicación temprana con los sistemas de servicios de emergencias médicas, constituye el primer eslabón de la cadena de supervivencia, permitiendo de esa manera que la persona reciba una atención médica especializada; en este punto, mientras más rápida sea nuestra actuación más corto será el tiempo en el que el servicio de asistencia médica asista al lugar. El segundo eslabón de tal cadena de supervivencia radica en la necesidad de iniciar rápidamente el ejercicio de maniobras de RCP básico hasta que acuda el servicio de emergencias médicas solicitado (Bougouin & Cariou, 2017). Es de importancia destacar, que la rápida iniciativa de actuación en la práctica de RCP básico puede

establecer una diferencia significativa en la supervivencia de la persona, sobre todo si tenemos en cuenta que el servicio de emergencias médicas puede demorarse, por cualquier motivo que se considere, ya que por cada minuto de tardanza en el comienzo de maniobras de RCP se reduce en un 10% las posibilidades de sobrevivida (Cruz Roja Nacional Americana, 2011). Allí radica la imperiosa necesidad de que la población se encuentre formada ante estos escenarios de emergencias cardíacas; en ello se funda el plan educativo y objetivo de actuación propuesto en el Proyecto de Extensión Universitaria "RCP solo con las manos", teniendo en cuenta que estos movimientos promotores del escultismo realizan expediciones grupales para lograr un contacto con la naturaleza, alejándose de centros urbanos y, basándonos en sus relatos, muchas veces hacia lugares que resultarían de muy difícil acceso para los servicios de emergencias médicas.

En el escultismo se inculcan diversas cualidades referentes al carácter, a la salud, al vigor, a las artes manuales, a la destreza y de servicio al prójimo, con el objetivo de lograr una formación integral, un desarrollo mental, físico y espiritual de niños y jóvenes por medio de actividades en contacto con la naturaleza y en el servicio comunitario (Regil Vélez, 2012). La aptitud para la realización de tales prácticas de RCP supone un factor de relevancia para contribuir a la formación integral de quienes integran y dirigen estos movimientos de Scout, siendo una capacitación relevante que permitirá salvar una vida ante un paro cardiorrespiratorio y de actuación en los primeros minutos. Por otra parte, el hecho de separar los integrantes Scout en grupos etarios nos permitió trabajar con grupos pequeños y sin grandes diferencias en cuanto a la edad, lográndose una homogeneidad de trabajo con cada grupo constituido.

Además, trabajar con grupos pequeños permite que las personas presten mayor atención, haya mayor interacción colectiva y una mayor colaboración ante las actividades que se propongan (OMS, 1989).

Las labores realizadas por los integrantes de este proyecto formativo de educación (docentes-investigadores y alumnos de la UNSL) y que, sumadas al auxilio y apoyo de los dirigentes del movimiento Scout de trabajo, permitieron lograr un importante avance en la formación de los destinatarios, propiciándoseles herramientas para actuar en situaciones clínicas de emergencias cardíacas. Estos dirigentes resultan en un recurso humano muy valioso y que desempeñan un papel de gran importancia en el mantenimiento de la educación impartida.

Resultó, de gran calidad la incorporación y participación de alumnos de las carreras de Farmacia, Bioquímica, Enfermería y Psicología en el equipo extensionista, lo cual les permite explorar, conocer y desenvolverse apropiadamente en la práctica, además de capacitarse en áreas que los enriquezcan en su futuro desempeño como profesionales en distintos campos de las ciencias de la salud y que serán aplicables al cuidado clínico de las personas. Por otra parte, también les contribuye como herramienta crítica y posiblemente como modelo de participación en actividades profesionales destinadas a la educación, formación y capacitación, sumado a la experiencia de integración e interacción con otros profesionales de la salud estableciendo como objetivo primordial y común el bienestar clínico de las personas.

Como reflexión final, distinguimos que la educación es una parte fundamental de nuestras vidas y que nuestro grado de formación condicionará muchas de nuestras decisiones. Ciertas situaciones requerirán de una acción y que esa acción

la podamos llevar a cabo va a depender de nuestras capacidades formativas; pensar que un amigo, un familiar, un compañero o un desconocido con un accidente cardíaco puede requerir de nuestro auxilio y que de nuestra formación dependerá la actuación o no en tal caso. Nos resultó totalmente satisfactorio haber elegido como destinatarios de nuestra actuación extensionista a los niños, adolescentes y adultos de este grupo Scout, de poder interactuar y participar en su formación, y con los que se han establecido lazos a través de los cuales pudimos quedar a disposición ante cualquier necesidad.

Referencias

- Álvarez Baleriola, I., Artozqui Morrás, E., Baena Díaz, J., Bellod Giménez, P., Diez Herranz, A., Herguela Cabrera, G., Igea Aznar, J.M., Torres-Rardo Vega, M.V. (Trads.), 2005. *Dorland. Diccionario enciclopédico ilustrado de medicina*. 30a Ed., Elsevier Saunders, Madrid, España.
- Álvarez Zapata, M.L. (Letra), Palacio Villazón, R., Carreño Morán, F. (Adaptadores), Nonide Robles, M. (Ilustraciones y fotos), Sanhuesa Carrasco, D. (Música), Ortúzar, D. (Vocalista), s.f. Canción de la Reanimación. Proyecto "con tus manos puedes salvar vidas", recuperado desde URL: <https://www.youtube.com/watch?v=56PrvOfEqHQ>
- American Heart Association, 2020. *Aspectos destacados de las Guías de la American Heart Association del 2020 para RCP y ACE*. Disponible en URL: https://cpr.heart.org/-/media/cpr-files/cpr-guidelines-files/highlights/hghlghts_2020eccguidelines_spanish.pdf (Acceso: 23 de julio de 2021).
- Bougouin, W., Cariou, A., 2017. *Paro cardíaco*. EMC - Tratado de Medicina 21 (4): 1-8
- Cruz Roja Nacional Americana, 2011. *Primeros auxilios, RCP y DEA. Manual del participante*. StayWell Health & Safety Solutions, Estados Unidos de América.
- Hansen, C.M., Kragholm, K., Pearson, D.A., Tyson, C., Monk, L., Myers, B., Nelson, D.,

Dupre, M.E., Fosbol, E.L., Jollis, J.G., Strauss, B., Anderson, M.L., McNally, B., Granger, C.B., 2015. Association of Bystander and First-Responder Intervention with Survival After Out-of-Hospital Cardiac Arrest in North Carolina, 2010-2013. *JAMA* 314 (3): 255-264

Merchant, R.M., Topjian, A.A., Panchal, A.R., Cheng, A., Aziz, K., Berg, K.M., Lavonas, E.J., Magid, D.J. y on behalf of the Adult Basic and Advanced Life Support, Pediatric Basic and Advanced Life Support, Neonatal Life Support, Resuscitation Education Science, and Systems of Care Writing Groups, 2020. *Part 1: Executive Summary: 2020 American Heart Association Guidelines for Cardiopulmonary Resuscitation and Emergency Cardiovascular Care*. *Circulation* 142 (16) Suppl. 2: S337-S357

Myerburg, R.J., Castellanos, A., 2016. *Colapso cardiovascular, paro cardíaco y muerte cardíaca súbita*. En: D.L. Kasper, S.L. Hauser, J. Larry Jameson, A.S. Fauci, D.L. Longo, J. Loscalzo (Eds.), *Harrison. Principios de Medicina Interna*, 19ª Ed., McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A. de C.V., México. Pp. 1764-1771

Muñiz Quintero, N.R., Farah Escalante, D.R., 2019. "RCP solo con las manos" y la experiencia del centro de simulación con APS. En: L.A. Reyna Martínez & M. Campos Rivera (Coord.), *Atención primaria a la salud. Comunicación, redes y experiencias de un programa universitario*. Universidad

de Quintana Roo, México. Pp. 119-127.

Organización Mundial de la Salud (O.M.S.), 1989. *Educación para la salud. Manual sobre educación sanitaria en atención primaria de salud*, Organización Mundial de la Salud, Ginebra, Suiza.

Palacio Villazón, R., Nonide Robles, M., Carreño Morán, F., López Roldan, L., Cao Fernández, A., 2015. Proyecto "Con tus manos puedes salvar vidas". *RqR Enfermería Comunitaria (Revista de SEAPA)* 3 (2): 35-43

Regil Vélez, J.R., 2012. *El escultismo como propuesta de educación humanista*. Tesis de Maestría en Educación Humanista, Universidad Iberoamericana Puebla, México.

Svensson, L., Bohm, K., Castrèn, M., Pettersson, H., Engerström, L., Herlitz, J., Rosenqvist, M., 2010. *Compression-Only CPR or Standard CPR in Out-of-Hospital Cardiac Arrest*. *The New England Journal of Medicine* 363 (5): 434-442

Wissenberg, M., Lippert, F.K., Folke, F., Weeke, P., Hansen, C.M., Frischknecht Christensen, E., Jans, H., Hansen, P.A., Lang-Jensen, T., Bjerring Olesen, J., Lindhardsen, J., Fosbol, E.L., Nielsen, S.L., Gislason, G.H., Kober, L., Torp-Pedersen, C., 2013. *Association of national initiatives to improve cardiac arrest management with rates of bystander intervention and patient survival after out-of-hospital cardiac arrest*. *JAMA* 310 (13): 1377-1384

DIÁLOGO Y MONÓLOGO ENTRE LA UNIVERSIDAD Y SECTORES POPULARES: EL CASO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS

Pedro Enriquez¹
enriquez@unsl.edu.ar
María Leticia Vannucci
mlvannucci@email.unsl.edu.ar

¹ Docentes e investigadores de la FCH-UNSL e integrante del PROICO N° 04-720:
“Diálogo de vivires y Prácticas de Resistencia Transformadoras” .

RESUMEN

El presente artículo tiene por objeto reconstruir, en base a retazos de memoria y algunos relatos, la compleja trama vincular entre la Universidad Nacional de San Luis y los Sectores Populares desde su creación hasta los primeros años del siglo XX. En un primer momento, se definen las coordenadas que permiten entender esta reconstrucción; ellas son: la Universidad Nacional de San Luis, y los Sectores Populares como sector social subalterno que habita dicha provincia. En función de estas coordenadas conceptuales y contextuales se recuperan los diálogos y monólogos entre la UNSL y los Sectores Populares entramados en cuatro momentos históricos, a saber: 1-La Universidad participante; 2-La Universidad represiva; 3) La Universidad neo-reformista; 4) y La Universidad Neo-liberal.

En suma, esta presentación además de ser una reconstrucción de la memoria es, también, una invitación a investigadores, científicos sociales o integrantes de algún colectivo de sectores populares, a historizar esta relación, que es de vital importancia para continuar escribiendo nuestra historia.

INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo se trata de reconstruir la compleja relación (diálogo y monólogo) que se produjo entre la Universidad Nacional de San Luis (UNSL) y los Sectores Populares de dicha provincia, desde su creación hasta los primeros años del siglo XX.

Este trabajo no es una investigación histórica rigurosa sino una reconstrucción efectuada en base a retazos de la memoria; por ello, en algunos momentos se tendrá la impresión de que

se está haciendo una crónica de lo que pasó recientemente y, en otros de que se está frente al relato de testigos que están contando “lo que está pasando”.

Es probable que algunas informaciones sean incompletas, incluso discutibles; no obstante ello, en cualquiera de los casos esta presentación, es una invitación a investigadores, científicos sociales o integrantes de algún colectivo de sectores populares, a historizar esta relación, que es de vital importancia para este momento.

A) Algunas referencias contextuales y conceptuales

En este trabajo se definen dos coordenadas que permiten entender esta reconstrucción; ellas son: la Universidad Nacional de San Luis, como Institución de Educación Superior de la República Argentina, que funciona en la provincia del mismo nombre y los Sectores Populares como sector social subalterno que habitan dicha provincia.

La primera coordenada a presentar es la UNSL, una institución dedicada tanto a la producción y transmisión del saber, como a la construcción de ciudadanía. La misma, si bien es cierto fue creada en 1973, ya contaba con importantes antecedentes hasta ese entonces. En 1939 cuando se fundó la Universidad Nacional de Cuyo (que reunía instituciones educativas de San Luis, San Juan y Mendoza), incluyó en su órbita a la Escuela Normal “Juan Pascual Pringles”, una institución educativa de San Luis. En 1941 se crea el Instituto Pedagógico y en 1946 se la eleva a la categoría de Facultad de Ciencias de la Educación ofreciendo Licenciaturas y Doctorados con Formación Humanística y Científica. En 1958 dicha Facultad se convierte en Facultad de Ciencias y se la organiza en “Escuelas” de Matemática

y Física; de Química, Bioquímica y Farmacia y; de Pedagogía y Psicología. En 1969, la Facultad de Ciencias se desdobra en Facultades de Pedagogía y Psicología y de Físico-Químico y Matemáticas; en ese año también se crea el Centro Latinoamericano de Investigación y Perfeccionamiento reconocido por la OEA.

En 1970 se establecieron nuevas Escuelas dependientes de dichas facultades. La Facultad de Ciencias Físico- Químico- Matemática se dividió en Química, Bioquímica y Farmacia y, en Matemática y Física. Mientras que, la Facultad de Pedagogía y Psicología quedó integrada por dos Escuelas: la de Pedagogía y la de Psicología. Así el 10 de Mayo de 1973 cuando el entonces Presidente de facto Tte. Gral. Alejandro Lanusse sanciona la Ley Nº 20.365, mediante la cual crea la UNSL.

La segunda coordenada se refiere a Sectores Populares. A los mismos se los entiende como aquellos colectivos sociales que viven en condiciones de subalternidad, porque sufren desigualdad y opresión social, pero si logran recuperar y asumir su protagonismo, tienen viabilidad de transformarse en sujetos políticos. Esta categoría que, si bien tiene bordes imprecisos, no determina lo que es sino lo que está siendo, en tanto capta identidades cambiantes de los sujetos en los distintos momentos históricos.

Por último, vale la pena aclarar por qué se utiliza la categoría sectores populares, en lugar de sociedad, proletarios, vulnerados o pobres. No se emplea la noción de sociedad, porque este término designa un conjunto organizado de individuos que siguen un mismo modo de vida común, e incluye diversas instituciones, sectores o grupos sociales, pero en este trabajo sólo se aludirá a uno de los sectores que componen la sociedad, el subalterno. Tampoco se emplea el concepto de proletario proveniente

del marxismo, porque el mismo alude a aquella clase del capitalismo que carece de la propiedad de los medios de producción y se ve obligada a vender su fuerza de trabajo para proporcionar los medios de subsistencia. Esta categoría deja de lado algunos sectores subalternos tales como: los que no pueden vender su fuerza de trabajo (desocupado de larga duración, persona que sufre la discapacidad) o las familias campesinas que no venden su fuerza de trabajo, sino que trabajan sus pequeñas parcelas de tierras y de ningún modo pueden considerarse proletarios y menos burgueses. Tampoco se emplea la noción de sectores vulnerables, marginales o pobres porque esa forma de llamarlos sólo remarca el carácter carencial de los seres humanos. El modo de nominar la realidad no es neutral, sino que posee un carácter performativo; cuando se califica a un sector como vulnerable, marginal o pobre se le está atribuyendo una marca de identidad desde la lógica carencial, en ese sentido no se está describiendo un hecho del mundo social, sino que se está prescribiendo una forma de ser.

Desde la óptica de este trabajo, se emplea la noción de sectores populares porque en su misma definición se articula la carencia (no niega la situación de pobreza, marginación y vulneración que son objeto) con las posibilidades porque apuesta a convertirse en sujetos históricos capaces de cambiar el orden social. Ver a este sector de este modo, además de ser una decisión académica es una opción ético-política que trata de mirar a las personas, no sólo desde sus debilidades, sino también desde sus potencialidades en tanto son reconocidas y valoradas como seres políticos e históricos, porque pueden ir en contra a las diversas formas de desposesión, opresión y explotación y lo hacen con fuerte protagonismo en tanto son pertenecientes a las clases subalternas (Michi, De Mateo y Vila, 2012).

B) Diálogos y monólogos entre Universidad y Sectores Populares

Una vez presentadas las coordenadas contextuales y conceptuales, se está en condiciones de efectuar algunas notas sobre los diálogos y monólogos entre la UNSL y los Sectores Populares de la provincia de San Luis.

1) La Universidad participante: El diálogo interrumpido

Esta Universidad se desarrolló durante el periodo 1973-1976, en ese momento se comenzaba a construir transformaciones políticas, culturales, sociales y educativas profundas, cuyo horizonte era la construcción de un proyecto político que lograra la liberación nacional. En ese marco, las instituciones universitarias debían, no sólo integrarse sino que también constituirse en motor del proceso de liberación y reconstrucción nacional. Para ello, la Ley Universitaria 20654 (Ley Taiana) sancionada en 1974 establecía en el Art. 1, que estas instituciones debían hacer aportes útiles y necesarios al proceso de liberación nacional y contribuir a la solución de los grandes problemas argentinos.

La UNSL formaba parte de este proyecto político, y por ello Mauricio López es designado por el Gobierno Nacional como delegado organizador y luego como primer rector de la UNSL; en el día de su asunción señaló: "(...) al hacerme cargo de esta Casa me convierto automáticamente en un (...), instrumento del pueblo mismo" (citado por Pedranzani y otros, 2019:63).

Conforme a este compromiso, Mauricio López creó un proyecto educativo audaz que tenía como centro el involucramiento de esta institución con los sectores populares. Este Rector puso en práctica, el pro-

yecto de Universidad Participa que significó un cambio profundo en su estructura. En ese marco, el diálogo entre Universidad y Sectores Populares fue planteada como uno de los pilares de la transformación y, en orden a ello, se produjeron un conjunto de reestructuraciones académicas y administrativas, imprimiéndole a la misma un carácter popular y auténticamente latinoamericano (Somaré, 2009).

En efecto, desde la Universidad se elaboraron diversos proyectos con fuerte compromiso social destinado a transformar las condiciones de vida de los Sectores Populares. A continuación, se presentan algunos de ellos:

I) Creación de la "Secretaría de Transferencia a la Comunidad" que tenía como finalidad recepcionar y canalizar inquietudes y necesidades del medio como así también, brindar prestación de servicios y organizar dentro de las posibilidades, técnicas y humanas, su efectiva prestación (Pedranzani y otros, 2010). En aquellos tiempos, se llevaron a cabo una importante cantidad de trabajos comunitarios bajo el influjo de Paulo Freire; según Follari (2018) esta Secretaría ganó en peso relativo, pero también se entendió que las relaciones con el entorno no quedaban supeditadas a un espacio institucional específico: debían ser parte constitutiva de todo el funcionamiento de la Universidad.

II. Creación de la Dirección de Cultura de la UNSL, la misma promovió las actividades literarias, pictóricas, corales, etc., donde participaron tanto estudiantes como docentes. Para Follari (2018) la Universidad creció en su alcance a la comunidad por la vía del arte, un área de actividades que anteriormente apenas se había explorado. Esto implicó una verdadera explosión de prácticas y de sensibilizaciones, que tuvo efectos más allá de la propia UNSL.

III. Creación de una norma que ponía la investigación al servicio de la comunidad.

En 1973 se aprueba una nueva reglamentación sobre Ciencia y Técnica (Ord. N° 15/73) que establecía como misión principal de la Universidad el promover la investigación científica y tecnológica en función de los grandes intereses nacionales, tendientes a lograr las condiciones necesarias para el mejoramiento del bienestar de la población y de la grandeza del país. Esta reglamentación sirvió como marco normativo a aquellos proyectos de investigación que optaron por resolver los complejos problemas sociales, educativos, sanitarios, entre otros, de los diversos barrios de sectores populares de San Luis.

IV) Promoción de espacios destinados a trabajar con los sectores populares donde se articulaban las funciones universitarias. En ese marco:

- Se crearon tres organismos autárquicos dedicados a servicios que tenían como finalidad: extender la acción universitaria a la comunidad. Los servicios son: Psicohigiene, Relaciones Sociales e Institucionales y Asesoramiento Pedagógico. En estos espacios se realizaron actividades de asesoramiento, de colaboración y de desarrollo de práctica pre-profesional y profesional efectuados tanto por alumnos residentes como graduados. Los tres servicios desarrollaron actividades que incluía no sólo el asesoramiento, sino la formación y la investigación (Ord. Int. N° 78/73).

- Se creó la planta piloto de medicamentos, dicha planta no sólo apuntaba a la producción sino también a la formación de los estudiantes de farmacia y también sería estímulo para aquellos que quieran iniciarse en la investigación. Además, colaboraba con la salud de los habitantes de San Luis, ya que ofrecían medicamentos a bajo precio. Follari (2018:28) recuerda que: Eran medicamentos de alta calidad, a

precios casi ridículos si se los comparaba con los inflados precios comerciales, que siempre incluyen costos por muestras gratis para médicos, publicidad, presentación, envases, transporte y un enorme lucro agregado. Para este prestigioso investigador, la Universidad lograba poner a la venta medicamentos a solamente el ocho por ciento del precio comercial. Este proyecto en particular fue de vital importancia para los Sectores Populares, tal como lo señala el diario Cronista Comercial (19/07/74): la producción de la futura 'planta piloto' será transferida a la comunidad a través de los establecimientos asistenciales para poner al alcance de todos los sectores de la población específicos cuya adquisición hasta el presente resulta onerosa. En el mismo orden Follari (2018:24) sostiene: "Pudo (refiriéndose a la planta de medicamentos) mejorar la vida para muchísimas personas, sobre todo ancianos, muchos con jubilaciones bajas, otros sin entrada económica alguna, cobijados por la ayuda de parientes".

Follari (2018) destaca que estas transformaciones buscaban que los estudiantes fueran haciendo prácticas que les posibilitará conocer lo que luego deberían hacer en tanto profesionales, y también con la decisión de que los estudiantes pudieran realizar algunos servicios sociales a la comunidad. Como puede apreciarse, estos proyectos son escenarios donde se despliegan, en forma embrionaria, la integralidad de funciones, porque las prácticas que proponían intentaban articular la enseñanza, la investigación y la extensión; integrar la teoría con la práctica en la formación, y construir una relación entre universidad con el resto de la sociedad.

Estos proyectos, llenos de vestigios de integralidad, son puentes por donde la Universidad y los diversos actores sociales empezaron rudimentariamente a dialogar, conversar, escucharse, y

a generar acciones en orden a lograr mejores condiciones de vida. Pero ese diálogo fue interrumpido por la dictadura militar que decidieron, como se verá en el otro apartado, destruir dichos puentes, acallando las voces de quienes deseaban una Universidad popular.

2) La Universidad represiva: el monólogo autoritario

Esta Universidad se desplegó entre los años que abarcan 1976-1983. Durante este oscuro periodo de la vida del país, se impuso un proyecto destinado a favorecer a los grandes grupos de poder, suprimiendo los espacios de participación e imponiendo un modelo de sociedad excluyente mediante fuertes medidas represivas.

La Universidad, al igual que el resto de la sociedad, fue afectada por las políticas conservadoras, autoritarias y exclusoras; la misma se convirtió en una institución, similar al ejército, donde se privilegiaba la subordinación al sistema jerárquico. El eje ordenador de la política educativa de este período es “el disciplinamiento y la desarticulación de la participación de los actores comprometidos en la tarea educativa” (Tiramonti, 1989:31).

En ese contexto, el gobierno militar impuso una Universidad represiva que privilegiaba la implantación de un proyecto político conservador y excluyente. Es conservador porque privilegió la transmisión de contenidos que legitimaban el orden ideológico imperante y, es excluyente porque restringió el ingreso de estudiantes al nivel superior, disminuyendo las oportunidades educativas de un amplio sector de la sociedad, particularmente el de los Sectores Populares.

Durante la Dictadura Militar, en la UNSL, fueron designados tres Recto-

res interventores: El Vice-Comodoro Fernández, el Dr. Genaro Neme y el Dr. Cardozo Biritos, a los mismos se les confirió plenos poderes (que equivalía a la suma de los poderes propios de los Rectores y los Consejos -Art.3 de la Ley 21276-) para ejecutar las políticas elaboradas por el gobierno de “facto”.

La dictadura militar enclaustra a la UNSL en paredes construidas con ladrillos de violencia y represión; en ese marco, los proyectos vinculados a los sectores populares fueron eliminados y tanto a la comunidad universitaria (docentes y estudiantes) como a los pobladores relacionados con ellos se los silenció. La Universidad se convirtió en una institución que solo monologaba, en tanto, no sólo negaba el reconocimiento de la diversidad, sino que trataba de destruir otras voces y en particular la de los sectores populares. El monólogo autoritario generó un profundo mutismo y un deterioro notable en las condiciones académicas, cuyos silencios aún persisten en la UNSL.

3) La Universidad neo-reformista: diálogo peregrino

Este período se desarrolló aproximadamente desde 1983 hasta 1990. El mismo se caracterizó por la euforia que implicaba pasar de un orden autoritario a uno democrático; en sus inicios, el gobierno radical se abocó a la restitución de las relaciones democráticas entre Estado y sociedad civil mediante el restablecimiento del Estado de Derecho, la puesta en vigencia de los derechos individuales y sociales, la reactivación y el ordenamiento de los mecanismos formales del sistema democrático y la investigación a los atropellos a los Derechos Humanos.

Al culminar este periodo y menguada la euforia inicial, comienzan a surgir gra-

ves problemas sociales y económicos, caracterizados por un proceso hiperinflacionario que generó bolsones de pobreza, desesperación y descontrol, que obliga al Poder Ejecutivo a adelantar la entrega del poder, a fines de 1989.

En el plano del nivel superior se gesta una Universidad neo-reformista, porque, se la normaliza conforme al modelo reformista de 1918 (Arriondo, 2011); en efecto, el gobierno radical asume como eje articulador de su política universitaria la autonomía y democratización externa e interna en las instituciones. Esta última sería alcanzada a través del proceso de normalización de las universidades que procuraba lograr una amplia participación de los claustros en el gobierno universitario (Chiroleu, 1999:23).

En este periodo en la UNSL, como parte del proceso de democratización de las Universidades, es designado el Dr. Pascual Colavita (1983-85 perteneciente al Partido Radical) como Rector Normalizador, luego en 1986 es elegido democráticamente como Rector, el Lic. Alberto Puchmuller, perteneciente al mismo partido (en este punto solo se tiene en cuenta la primera elección y primera reelección 1986-1990). Durante este periodo (1983-1989), el poder ejecutivo estuvo a cargo del Dr. Raúl Alfonsín (Partido Radical).

En este contexto vale preguntarse: ¿qué tipo de diálogo se produce entre la Universidad y los Sectores Populares? La respuesta es: diálogos peregrinos en tanto la comunidad universitaria (peregrinante) ante la necesidad de demoler los muros de violencia y represión que los llevaron a enclaustrarse, empezaron a caminar el territorio donde habitaban los Sectores Populares, en ocasiones incluso tuvieron que construir nuevos caminos que establecieran conexiones entre ambos sectores. En ese orden

se plantean los siguientes ejemplos.

I. Desarrollo del proyecto: El Colectivo Ambulante llevado a cabo por la Secretaría de Extensión de la Universidad, que acercaba cine, libros, espectáculos culturales, etc. (Proyecto Plan Nacional de Lectura y Libro Móvil), a los barrios urbanos marginales de la ciudad de San Luis y a distintos pueblos del interior de la provincia.

II. Creación y desarrollo del Proyecto Centro Interdisciplinario de Servicios (CIS). El mismo es un espacio dedicado a ofrecer Servicios Pedagógicos, Psicológicos y Fonoaudiológicos. Dicho centro se planteó como finalidad el perfeccionamiento de recursos humanos, la incorporación de personal formado y en formación (egresados y alumnos) para efectuar tareas de extensión y servicio. Como así también, la proyección de la universidad al medio en relación a todos los aspectos del conocimiento a nivel de difusión, cooperación, prevención y asistencia (Ord. N° 3/89).

III. Creación y desarrollo del Proyecto Cruz del Sur. Esta experiencia llevada a cabo por docentes de la entonces Facultad de Ciencias de la Educación, subvencionada por la Fundación Bernard Van Lee, se desarrolló en cuatro (4) Barrios Populares de la ciudad de San Luis. Se planteó como objetivo evitar la exclusión y marginación atenuando los factores de riesgo que inciden en el fracaso escolar. Se puso especial énfasis en el proceso de alfabetización temprana y se atendió a niños de dos a seis años conjuntamente con los adultos con los que se vinculaban cotidianamente. Las actividades se realizaron durante cuatro años mediante talleres de trabajo con los niños, con la familia, con los docentes y las madres animadoras preparadas especialmente para el trabajo en los talleres de aprendizaje.

IV. Desarrollo de trabajos con sectores

populares del movimiento estudiantil. En esa época la mayoría de las agrupaciones estudiantiles, desde el plano discursivo, planteaban la necesidad de efectuar tareas que permitieran involucrarse con los Sectores Populares, pero eran escasas las acciones en ese sentido, entre ellas, se pueden nombrar al menos dos experiencias. El trabajo con pacientes psiquiátricos llevado a cabo por la Asociación de Estudiantes de Psicología (AEP) y la campaña destinada a ayudar a habitantes de la provincia de Chaco organizada por la Federación Universitaria de San Luis (FUSL) conjuntamente con la Federación Universitaria Argentina (FUA).

V. Desarrollo de trabajo popular con docentes y estudiantes, fuera de la UNSL, pero en relación con la misma. Se crea el CEP (Centro de Educación Popular) una ONG dedicada a la Educación Popular que trabajó con 5 barrios de la ciudad de San Luis. En ese marco se desarrollaron “los talleres de aprendizaje de niños y niñas”, “autoconstrucción de vivienda”, “movimiento de adolescentes”, movimiento de mujeres, acompañamiento a “organizaciones vecinales”, “emprendimientos productivos” (compra comunitaria, taller de carpintería, taller de construcción de block, entre otras).

Todas las propuestas tenían en común la necesidad de establecer relación entre la Universidad y los Sectores Populares, en orden a reconstruir los dañados tejidos sociales producidos por la dictadura militar. En ese marco, se construyen diálogos peregrinos, en tanto se construyeron prácticas comunicativas que poseían supuestos ideológico-políticos diferentes (a veces antagónicos). Algunos establecieron un diálogo paternalista, donde se produjeron relaciones verticales de carácter asistencial que trataron de aliviar transitoriamente los daños considerables generados por el gobierno militar

y, otros en cambio, construyeron diálogos democráticos que buscaban potenciar la capacidad de autonomía de las organizaciones para que puedan solucionar los problemas gestados por la dictadura.

4) La Universidad Neo-liberal: Entre el monólogo neoliberal y el diálogo de resistencia

Las políticas neoliberales se consolidaron en la década del '90 y aún mantienen cierta hegemonía, pero a los efectos de este trabajo, se re-construirá solamente lo acontecido durante dicha década y los primeros años del siglo XX porque en este periodo se generaron algunas acciones que tienen características peculiares.

Durante los '90 se producen importantes cambios en el mundo, el derrumbe de los gobiernos socialistas, el escepticismo acerca de las ideologías, la falta de propuestas alternativas viables en el campo macroeconómico, social y político; son algunos de los hechos más relevantes que marcan esos tiempos. Argentina no está exenta de la crisis internacional, y en ese marco se elige democráticamente al Dr. Carlos Menem en dos oportunidades (1989-1999), el mismo emprendió un drástico programa de reformas estructurales que incluyó, la apertura de mercados, la privatización de las principales empresas públicas, la flexibilización laboral, el endeudamiento externo, la creciente concentración y la centralización económica, entre muchas otras.

En el plano universitario, el monólogo neoliberal justifica tanto su contacto preferencial con el mercado como su desvalorización hacia los sectores populares. Es necesario recordar que los convenios con el sector privado se expandieron en pocos años de un modo exponencial (De Sousa Santo, 2007), además hubo un fuer-

te aumento en los ingresos de recursos propios a partir de la venta de servicios, en muchos casos ofrecidos desde las dependencias dedicadas a la extensión universitaria. Dicho monólogo también justifica la disminución de la responsabilidad del Estado en el sostenimiento de la Universidad Pública y el exceso de reglamentarismo en cuanto a las obligaciones de la comunidad estudiantil.

Durante este periodo, la UNSL estuvo gobernada por Alberto Puscmuler (reelecto por segunda vez en 1990-1994), Nilda Esther Picco (1995-1998) y Germán Arias (2001-2004). Si bien, desde los sectores de poder de la Universidad se gestaron líneas de trabajo que legitimaron este monólogo neoliberal, también había sectores universitarios que resistieron a este tipo de política. Estos sectores se esforzaron en crear propuestas sobre la idea de que el diálogo es una estrategia de resistencia. Dichas propuestas apuntaban a visibilizar las condiciones de opresión de la sociedad en general y los Sectores Populares en particular y, al mismo tiempo; crear nuevas alternativas a partir de lógicas comunitarias. Entre ellas se destacaron:

I. La creación de la Cátedra Libre Paulo Freire (1997) en la Facultad de Ingeniería y Ciencias Económico-Sociales; la misma se planteó como fin el estudio, investigación y formación de recursos humanos en torno a la Alfabetización, Esta cátedra se estructuró sobre el Convenio Marco N° 213 (Resol N° 258/96 CS), suscripto entre la Universidad, la Asociación Civil “Que Vivan los Chicos” y el Programa Nacional de Alfabetización “Nunca es Tarde” (en el cual estuvieron implicados el Centro de Estudiantes Universitarios de Mercedes, la FUSL y la Subsecretaría de Asuntos Estudiantiles y Bienestar Universitario de la UNSL). Esta estructura se propuso formar un Centro de Documentación que aportara referencias (nacional, regional e

internacional) e insumos para la alfabetización. Además desarrolló el Programa de Formación sobre Alfabetización de niños y Aportes de la alfabetización al quehacer educativo; y el Programa: “Volver a la Escuela”, que fue desarrollado en Villa Mercedes entre los años 1998 - 2002, en virtud del cual un grupo de voluntarios preparó a los jóvenes y adultos que habían abandonado la escuela para que rindieran como alumnos libres en una institución educativa oficial, certificando de este modo los niveles básicos de escolaridad que adeudaban (en ese período rindieron y aprobaron aproximadamente 200 personas). Desde la óptica de la relación que se está analizando, este proyecto marca una diferencia porque, según el marco normativo, la comunidad (los sectores populares) no sólo era considerada destinataria de asistencia pedagógica sino un actor protagónico de los procesos de cambios educativos.

II. La creación de la Universidad Trashumante (1998). Esta experiencia se inició a mediados de la década del '90. El profesor Roberto “Tato” Iglesias, desde la Cátedra de Sociología de la Educación de la UNSL, promovió la construcción de un proyecto colectivo que se caracterizó por la diversidad. Trabajó en cinco proyectos a nivel nacional¹: (1) Arte-Circo Trashumante; (2) Centro de Formación de Maestros Campesinos -emprendimiento que llevaron adelante en conjunto con el MOCASE (Movimiento Campesino de Santiago del Estero)-; (3) Formación; (4) Comunicación Popular y (5) C.O.P.A. (Coordinadora de Organizaciones Populares Autónomas) en la que participaron junto a otras organizaciones autónomas y horizontales. Este proyecto tiene el mérito de haber construido o reconstruido colectivamente los conceptos de trashumar,

¹ Es necesario destacar que estos proyectos corresponden al periodo de estudio 1998-2005.

horizontalidad, participación, autonomía y arte comprometido que sirvieron de herramientas tanto para la lectura de la realidad como para el fortalecimiento de las organizaciones populares. Es necesario destacar que este proyecto, es el de mayor peso por su implicación con los diversos sectores populares y su impacto a nivel nacional e internacional².

III. El Proyecto de Acción Social en comunidades “Padre Carlos Mugica” (1998/1999). Esta experiencia surge inicialmente como un grupo de trabajo dentro del Programa C.A.S.Co de la UNSL en 1998 y es protocolizado con ese nombre en 1999, según las Resoluciones 551/98 y 604/99 de la Facultad de Ciencias Humanas. Este proyecto estuvo coordinado por Eddie Bustos y participaron estudiantes de Fonoaudiología y otras disciplinas como Educación Especial y Psicología Social. Las acciones se orientaron a tejer lazos con el territorio a través del trabajo con familias y niños/as que asistían al comedor comunitario que funcionaba en la casita del Barrio Rawson de la ciudad de San Luis en torno a: el apoyo escolar, asistencia en salud, formación, generación de proyectos productivos, organización de diferentes eventos culturales, entre otras.

Lo interesante de este proyecto es que es previo a la creación del sistema de proyectos de extensión, por lo tanto, se considera pionero en ese sentido en tanto resulta un acontecimiento clave en la relación Universidad - Sectores Populares.

² Esta experiencia ha sido objeto de numerosas publicaciones a nivel nacional e internacional. Entre las que se puede citar: Iglesias, Roberto “Tato” (2001). «La Universidad Trashumante. Sendas para la Educación Popular, un grupo tras la huella de Paulo Freire». *Periférica Internacional*. Revista para el análisis de la cultura y el territorio (2): 95-98. Colectivo Situaciones y Universidad Trashumante (2004). *Universidad Trashumante: territorios, redes y lenguaje*. Buenos Aires: Tinta limón. Cascone (2008) *El sujeto social “Universidad trashumante”* (Tesis doctoral de la Universidad de Salamanca), entre muchas otras.

IV. La creación de Minga (2003). Es un Grupo Universitario de Educación Popular que trabaja en la zona oeste de la Ciudad de San Luis, que desarrollaron lo siguiente: 1) el proyecto de apoyo educativo Integral destinado a niños y niñas, articulando el juego, la literatura, y las diferentes formas de expresión artística en orden a construir aprendizajes que les ayudarán a la inserción y permanencia en la escuela b) Talleres de Género orientados a las cocineras que trabajan en el comedor, para reflexionar sobre las problemáticas de la mujer, específicamente, las relacionadas con la salud, con la situación laboral y la vida doméstica c) Talleres de producción destinados a jóvenes y adultos para la elaboración y comercialización de productos panificados; entre otros.

V. La Fundación: Psicólogos Sin Fronteras San Luis (2003). Esta Asociación Civil sin fines de lucro (ONG) de acción humanitaria, a través de la figura del voluntariado, está integrada por personal docente, no docente, alumnos y egresados de la FCH-UNSL. Se propusieron como fin aportar asistencia psicológica a personas que pertenecen a poblaciones o grupos marginados social, económica o culturalmente, a poblaciones afectadas por cataclismos, accidentes colectivos, situaciones beligerantes o sociales de significativa gravedad, así como también a aquellos grupos que requieran una actuación especializada en el ámbito de la psicología.

En suma, estas experiencias; por un lado, son una muestra contundente que confirma: donde hay poder hay resistencia (Foucault, 2008). Resistencia que no solo busca oponerse al orden social existente, sino que también trata de edificar un mundo nuevo, inventando alternativas reales. Por otro lado, dan cuenta del complejo entramado entre la Universidad y los Sectores Populares y sientan las bases hacia a la integralidad como horizonte

de un proyecto político y pedagógico, en tanto poseen una matriz conceptual relativamente común en lo discursivo (ideológico, político y metodológico).

CONCLUSIÓN

A modo de conclusión se remarcan tres aspectos; uno relativo a la historia reconstruida en este trabajo; el segundo referido a la invitación para escribir esta historia y, la tercera relativa a la historia futura que ya ha empezado a construirse.

En primer lugar; en torno a la historia reconstruida, es necesario recordar que este escrito no es un trabajo histórico consistente sino una narración efectuada en base a retazos de memorias. En ese marco se pudo advertir que el contexto socio-político no es un aspecto que circunda, sino que gravita en el diálogo-monólogo entre Universidad-Sectores Populares. Así:

- En los inicios del gobierno democrático del FREJULI (1973-76) se apostaba a la construcción de un proyecto político que lograra la liberación nacional, y en ese marco la UNSL gesta la Universidad participante, un proyecto educativo audaz que tenía como centro, la construcción de espacios de diálogo entre Sectores Populares y Universidad. En ese escenario se crearon la "Secretaría de Transferencia a la Comunidad", la Dirección de Cultura, la planta piloto de medicamento; y además se gestaron proyectos que buscaron la articulación entre la formación, la investigación y el trabajo comunitario, anticipándose de manera embrionaria a lo que en las últimas décadas del Siglo XX se define como integralidad de funciones. Estos espacios de diálogo fueron interrumpidos abruptamente por la dictadura.

- Durante la dictadura (1973-1983), el gobierno de facto promueve políticas excluyentes, conservadoras y autoritarias

que gestan una Universidad represiva que solo monologa, la misma elimina los proyectos que involucran a los Sectores Populares y reprime en el mejor de los casos y/o elimina físicamente en el peor de ellos a la comunidad universitaria y a los pobladores involucrados en estos.

- Durante el retorno a la democracia (en este trabajo se toma el periodo que va desde 1983 hasta 2005 aproximadamente) se desarrollaron dos tipos de universidad, una neo-reformista (1983-1989) y la otra neoliberal (1990-2005). La primera, vinculada a la recuperación de la democracia; en esa época, el gobierno radical estaba preocupado por pasar de un régimen autoritario a un sistema democrático, y para ello apostó al restablecimiento de las relaciones entre Estado y sociedad civil mediante el restablecimiento del Estado de Derecho. En la UNSL se propició la Universidad neo-reformista, y en ese marco se llevaron a cabo, el proyecto Colectivo ambulante, el proyecto Cruz del Sur, la creación del CIS, el trabajo con sectores populares del movimiento estudiantil y los trabajos populares desarrollados por docentes y estudiantes fuera del ámbito universitario. Todos ellos apuntaban a reconstruir los dañados tejidos sociales producidos por la dictadura militar, pero su forma de dialogar con los sectores populares fue diferente (denominada aquí como diálogo peregrino); algunos acentuaron su carácter paternalista y otros a su dinámica democrática.

La segunda, vinculada a la imposición del neoliberalismo; en el que se propicia la apertura de mercados, la privatización de las empresas públicas, la flexibilización laboral, el endeudamiento externo, la creciente concentración económica, entre muchas otras. En este escenario, la Universidad mediante el monólogo neoliberal justifica su contacto con el mercado y la desvalorización de los sec-

tores populares. Pese a ello un sector universitario, sobre la base de un encuentro dialógico resisten el avance de este modelo, y en ese horizonte crean la cátedra Libre Paulo Freire (1997), la Universidad Trashumante (1998), el Grupo Universitario de Educación Popular Minga (2003), Psicólogos Sin Fronteras San Luis (2003). Parafraseando a Foucault, se podría decir que a cada monólogo neoliberal le corresponde un diálogo resistente.

En segundo lugar, es necesario señalar, que esta historia necesita ser escrita, y por ello se invita investigadores o protagonistas sociales a historizar la relación entre Universidad y Sectores Populares. Dicha historización se puede realizar en este momento porque aún no se han destruido las fuentes documentales, existen una importante cantidad de testigos, y los diversos registros digitales, entre muchas pistas. Todo ello puede ser punto de partida para situar esta relación dentro de la estructura histórica, conocer cuál es el lugar que la Universidad le otorgó a los Sectores Populares, cuáles eran los proyectos que trataban de articular ambos sectores, quienes intervinieron, porque se crearon estas experiencias, qué cambios generaron. Estas son algunas preguntas que posibilitarían la apertura y la visibilización de nuevos senderos que permitan entender los múltiples caminos construidos por esta relación.

En tercer lugar, es necesario destacar que hay una historia que se está construyendo. Si bien este trabajo no alude a este punto, no cabe duda que la relación Universidad y Sectores Populares no solo continúa, sino que, además adquiere una magnitud creciente cuyos bordes son ilimitados. Así, desde distintos lugares (CIN, Universidades Nacionales, Movimientos Estudiantiles, Movimientos Sociales, etc.) empiezan a preocuparse y ocuparse por la relación Universidad y Sectores Populares. En la

UNSL se aprecia una importante cantidad de dispositivos que están intentando construir puentes entre ambos sectores. En este sentido, la FCH está creando y sosteniendo distintos proyectos como la creación del centro pedagógico, y socio-comunitario, el acompañamiento y estudio de los espacios de formación con los centros de salud de barrios populares, proyectos de formación para docentes rurales, las experiencias formativas con fábricas recuperadas, etc. Desde el movimiento estudiantil, el Fogón, Barrios de Pie, están desarrollando prácticas en barrios urbano-populares de San Luis. La consolidación de organizaciones como Minga y Psicólogos Sin Frontera. Y desde lo curricular la creación de cátedras dedicadas a la cuestión comunitaria: Psicología Comunitaria en la Facultad de Psicología, la Cátedra Libre: Salud Colectiva y Comunitaria del Buen Vivir en Ciencias de la Salud y, Comunicación Comunitaria y la cátedra libre de Soberanía Alimentaria y Bioética del Sur en Ciencias Humanas, entre otras.

BIBLIOGRAFÍA

ARRIONDO, L (2001): Universidad y Política: el movimiento estudiantil en los 80. Revista Centro Cultural de la Cooperación. Floreal Gorinio. Nro 11 Vol 4. Buenos Aires,

CHIROLEU, A. (1999): "El ingreso a la Universidad. Las experiencias de Argentina y Brasil". Rosario, UNR Editora.

EL CRONISTA COMERCIAL, (19/07/74). "Triunfo de la JUP en la Universidad de San Luis". Bs. As.

DE SOUSA SANTOS, B. (2007): "La Universidad en el Siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la Universidad". CIDES-UMSA, ASDI y Plural editores. La Paz Bolivia.

MICHI, N.; Di MATTEO, J. y VILA, D. (2012): "Movimientos populares y procesos for-

mativos". Polifonías Revista de Educación Año 1, N°1. Luján. Buenos Aires,

FOLLARI, R. (2018): "San Luis, 1973. De aquellas primaveras". Nuevas bases para la reforma universitaria. VOL 3. IEC-CONADU. Buenos Aires.

FOUCAULT, M (2008). Historia de la sexualidad 1: la voluntad del saber. 2da. Edición. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

PEDRANZANI, B. Y OTRAS (2010): "La Universidad Nacional de San Luis, en contexto, su historia y su presente". - 1a ed. - San Luis : Nueva Editorial Universitaria - U.N.S.L.

SOMARÉ, R. (2009): "Regulaciones actuales del trabajo docente en la universidad: la ética y la alegría en la construcción de alternativas". Trabajo Final presentado para la aprobación del Curso Posgrado: La inscripción social en la subjetividad. Normalidad y normalización. U.N. Río Cuarto. Mimeo.

TIRAMONTI, G. (1989): "¿Hacia dónde va la burocracia educativa?". FLACSO -Miño y Dávila. Buenos Aires.

FUENTES NORMATIVAS

Ley 20365 (1973). Creación de la UNSL

Ley 20654 (1974). Ley Universitaria (Ley Taiana)

Ley 21276 (1976). Ley Universitaria

Ordenanza 15/73 (1973): Reglamentación sobre Ciencia y Técnica

Ordenanza Int. 78/73 (1973): Creación de Servicios

Ordenanza 3/89 (1989): Reglamento organico y fucional del CIS

Resolución 258/96 CS. (1996): Protocolización del convenio. UNSL y la Asociación Civil "Que Vivan los Chicos"

Resoluciones 551/98 y 604/99 de la Facultad de Ciencias Humanas. UNSL.

Hugo Adrián Morales - Gabriela Luciano - Marisol Martín - Noelia Barrios - Sara Santander
Maximiliano Verdier - Adriana Arce - Leticia Vannucci

EL VÍNCULO ENTRE LOS SECTORES POPULARES Y LA UNIVERSIDAD EN CONTEXTOS DE PANDEMIA: ANDAR Y DES-ANDAR PROCESOS DESDE EL CENTRO DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y SOCIO COMUNITARIAS

Hugo Adrián Morales - hamorales2000@gmail.com

Gabriela Luciano - gabime.luciano@gmail.com

Marisol Martín - marisolmartin09@gmail.com

Noelia Barrios - barriosn@gmail.com

Sara Santander - sara.24090@gmail.com

Maximiliano Verdier - maximilianoverdier@gmail.com

Adriana Arce - arceadrianaalejandra@gmail.com

Leticia Vannucci - mlvannucci2903@gmail.com

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene la intención de compartir el recorrido de algunas reflexiones que fuimos construyendo desde el Centro de Prácticas Pedagógicas y Sociocomunitarias (CPPSC) de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis (FCH-UNSL) en el contexto de la pandemia, respecto de las interpelaciones y emergentes que surgieron en la relación con vecinxs referentes comunitarixs de distintos barrios de la ciudad de San Luis.

En el cuerpo del trabajo ofrecemos, en primer lugar, algunas coordenadas para situar al Centro de Prácticas y sus horizontes, para ello describimos quiénes somos, de dónde venimos y las estructuras institucionales en las que se inscribe nuestro caminar. En segundo lugar, discurrimos sobre algunas de las inquietudes, interrogantes y problematizaciones que venimos transitando en el complejo contexto de la pandemia. A modo de cierre, planteamos algunas reflexiones provisorias, que surgen de múltiples interpelaciones, con las que buscamos profundizar y enriquecer el sentido de nuestras prácticas y que hacen a los horizontes deseables en la construcción de un proyecto colectivo.

COORDENADAS INICIALES: ESTRUCTURA Y PRINCIPIOS QUE ORIENTAN EL QUEHACER DEL CPPSC

El Centro es un espacio institucional de la FCH creado en el año 2016 – según ORD. 003/10- con el objetivo de fortalecer el vínculo entre ésta y actorxs u organizaciones sociales pertenecientes a los sectores populares, que buscaron y buscan, desde sus praxis, la transformación crítica de realidades

sociales con múltiples desigualdades.

En su estructura, se propone romper la unidireccionalidad y verticalidad del vínculo universidad/comunidad, construido durante mucho tiempo desde las líneas extensionistas cercanas al asistencialismo y a los servicios profesionales. En este sentido, se plantea una estructura desde la que se pretende que lxs actorxs de la comunidad se incorporen en igualdad de condiciones (cantidad de integrantes de consejo y asamblea, votos, propuestas de mociones y demás) que lxs actorxs universitarixs. Está conformada por tres órganos: la Asamblea Socio-comunitaria, el Consejo y la Coordinación Administrativa Operativa (CAO).

A partir del 2016, el proceso estuvo centrado en conformar la estructura del Centro, poniendo en funcionamiento el espacio asambleario que permitiría cumplir con la normativa de creación del mismo, la cual establece que es la propia asamblea quien elige a lxs integrantes de los otros órganos.

Desde un comienzo, el Centro se propuso diseñar acciones y estrategias que impliquen la bidireccionalidad como principio sustancial entre lxs actorxs: esto se traduce en que los saberes e intereses de la comunidad se dirijan hacia la facultad, y que los saberes y recursos de ésta dialoguen con la comunidad en la construcción de saberes superadores.

En las primeras asambleas socio-comunitarias se definieron acuerdos básicos que constituyen los horizontes políticos que enmarcan desde dónde el Centro debe trabajar en sus diversas actividades. En este sentido, se expresa claramente la posición de trabajar desde la defensa de los Derechos Humanos, desde la perspectiva de género y defensa de los derechos de las mujeres, asumir el diálogo de saberes como forma de relación entre lxs distintxs

actorxs sociales, respetar la pluralidad y autonomía de los grupos desde la perspectiva de trabajo socio-comunitario, promover vínculos horizontales y, por último, la comprensión de que lo político trasciende a las formas de política partidaria. Por ello, entendemos que el Centro mantiene y construye un posicionamiento político por los principios que lo constituyen, a la vez que busca autonomía y distancia respecto a los partidos políticos y los modos partidarios de vincularse con los diversos sectores de la comunidad.

ALGUNOS DE LOS RECORRIDOS QUE FUERON EMERGIENDO

Las líneas de trabajo van nutriendo el recorrido del Centro y su proceso de construcción colectiva, sobre la base del espíritu construido desde los diálogos, que desde nuestro posicionamiento, incluyen siempre poner sobre la mesa: diferencias, tensiones y conflictos siempre presentes entre la cultura académica y de la comunidad. Esto va aconteciendo en la dinámica cotidiana del centro y toma más fuerza con las Asambleas Sociocomunitarias como espacio de encuentro.

En los comienzos del Centro emergieron cinco líneas estratégicas a partir de los horizontes que se delinearon en las Asambleas Sociocomunitarias. Con el tiempo, esas líneas fueron modificándose, se estructuraron nuevas y otras dejaron de existir como tales. Dentro de las líneas estratégicas existen o existieron diversos espacios con cercanía de las propuestas, de las temáticas, de los equipos o incluso de los espacios territoriales.

-Línea Estratégica de Educación y Formación: dentro de esta línea han venido funcionando dos espacios. Por un lado, el proyecto de Acompañamiento educativo

y apoyo escolar con funcionamiento en distintos barrios de la ciudad de San Luis. Y por el otro, la comisión de curricularización de la práctica socio-comunitaria que trabaja hacia el interior de la institución universitaria planificando y desarrollando estrategias para su institucionalización.

-Línea Estratégica Arte y Comunicación: en esta línea se desarrollaron cuatro proyectos: el Centro de Documentación Digital, el espacio de trabajo de producción audiovisual, registros audiovisuales y contenidos audiovisuales comunitarios; el espacio de gestión de redes y comunicación pública del Centro y el Festival de artistas Populares.

-Línea Estratégica de Economía Social y Solidaria: tres fueron los proyectos de esta línea, atravesados todos por una concepción de economía distinta del modelo hegemónico. El acompañamiento a la feria de economía social, la formación en economía social y solidaria en una escuela que trabaja con discapacidad y un proyecto de fabricación de productos panificados.

-Línea estratégica de Géneros, Sexualidades y Educación Sexual Integral: esta línea trabajó, por un lado desde la formación y el acompañamiento a estudiantes y a espacios curriculares de la Universidad. Por el otro, desde la formación y el acompañamiento a personas, instituciones, organizaciones de la comunidad que manifestaron interés por las temáticas de los géneros, las sexualidades y la ESI. Esta línea se ha construido desde una perspectiva de derechos, género y respeto por la diversidad.

-Línea estratégica de Salud Colectiva: esta línea contó con dos equipos de trabajo, por un lado, el Servicio Interdisciplinario de Atención y Orientación Clínica y Educativa que se dedicó a la atención de niñxs y sus familias. El tra-

bajo estuvo centrado en el acompañamiento en relación a problemáticas de la subjetividad, así como la construcción de espacios de diálogo y difusión con profesionales, estudiantes y familiares.

El otro grupo es interinstitucional conformado por el Centro de Prácticas, centros de salud, escuelas, organizaciones sociales. Este equipo ha trabajado distintos proyectos sobre las demandas del territorio en torno a la salud de niñxs y jóvenes. Con temáticas como la expresión y el protagonismo infantil en beneficio del bienestar integral y la salud; la prevención del abuso sexual; el aprendizaje de lxs jóvenes en temas relacionados con su salud y la de sus pares, entre otros.

-Línea estratégica de Interculturalidad: esta línea se constituyó entre actorxs universitarixs, integrantes del Centro e integrantes de la comunidad Huarpe Pinkanta. El equipo trabajó en torno a la recuperación de prácticas, ritos y saberes mediante diálogos y vivencias interculturales.

Durante este tiempo, las líneas han sido la mejor forma que fuimos encontrando de organización, sin embargo el CPPSC es un espacio en constante construcción y mejora, por ello y en parte debido a las condiciones dadas a partir del contexto de pandemia, actualmente estamos en proceso de búsqueda y resignificación de las maneras de organizarnos.

PROCESOS DE ORGANIZACIÓN Y RE-EXISTENCIA EN CONTEXTOS DE PANDEMIA

El atravesamiento de la pandemia por Covid-19 en el vínculo entre la UNSL y la comunidad resulta un eje de análisis difícil de abordar, ya que son heterogéneos y profundos los impactos que tuvo en lxs diversxs actorxs sociales. Sin embargo,

nuestro análisis tiene un punto de partida contundente y es que la pandemia agudizó las condiciones de existencia en los sectores populares, profundizando las problemáticas y desigualdades preexistentes.

El devenir de esta enfermedad adquiere características particulares en los barrios y muestra la existencia de paradojas en la gestión de la amenaza viral. Observamos una contradicción entre la adopción de prácticas de cuidado y la disponibilidad de recursos para afrontar las necesidades que emergen en la vida cotidiana de lxs vecinxs de sectores populares. Se va desarrollando una relativización del riesgo debido a las preocupaciones económicas imperantes que se vuelven el nudo que urge desatar, quizás con una centralidad mayor

Como refieren Azzati y otros (2020), se vuelve evidente que la pandemia no ha generado una crisis, sino que ha acelerado dinámicas de la crisis civilizatoria del capital agudizando su contradicción con la reproducción de la vida con expresiones como el incremento de los niveles de desigualdad, arrasando con las condiciones del trabajo tanto formales como informales y recrudesciendo la dependencia e invisibilización del trabajo reproductivo, en el hogar y en los territorios comunitarios:

“Esto se traduce en impactos en los modos de circulación, producción y distribución de la riqueza; la caída y el bloqueo de importantes sectores de la economía y el relanzamiento de otros; la implementación de medidas de emergencia a nivel alimentario, habitacional, sanitario, educativo y económico; el despliegue de diversos dispositivos de control poblacional con clara segmentación clasista, sexista y racializante junto a la militarización de ciertos territorios; el cierre de fronteras y la limitación de la movilidad; y nuevos modos de trabajar, de conseguir ingresos

y de proveer recursos que profundizan las desigualdades y las jerarquías en espacios urbanos y rurales, nacionales y transnacionales. Este panorama se inscribe en nuestra región en particular sobre una acumulación de despojos neoliberales, de aumento de la deuda externa y doméstica, y de los efectos de largo plazo de la precariedad de los servicios públicos que caracterizan al capitalismo de hegemonía financiera sobre el Sur global". (p. 3)

El virus no discrimina entre personas de distintos sectores sociales; pero el Estado, las políticas públicas, las instituciones sí lo hacen, por acción o por omisión. Por este motivo, no es el virus solamente el problema, sino la forma de gestionar la pandemia lo que agudiza las condiciones de pre-existencia al virus. En este contexto, pudimos ver cómo las políticas sanitarias han funcionado como caballo de Troya, de la más sofisticada tecnología en políticas de control sobre la población en general, pero con mayor fuerza en los sectores populares.

Durante este año y medio de transitar un estatus sanitario de riesgo y ante la ausencia de Estado en aspectos sustantivos para sostener la calidad de vida en momentos donde se vulnera el trabajo, las relaciones sociales, los derechos individuales y colectivos, y la salud entendida en sentido integral y no meramente biologicista, observamos la emergencia de estrategias de los sectores populares para sostenerse y acompañarse desde las particularidades de sus territorios. Surgieron así, nuevas dinámicas de reciprocidad, solidaridad, cooperación, entre otras, que van creando redes de resistencia y subsistencia ante la ausencia de los Estados.

Desde este panorama y sus complejidades, como CPPSC fuimos asumiendo posturas para acompañar las necesidades y reclamos de los sectores profunda-

mente vulnerados. Ello quedó expresado en las gestiones realizadas y notas presentadas en la propia institución universitaria y en otras instituciones estatales a las que les compete principalmente la salud y los derechos sociales de la población. Así también nos manifestamos en diferentes comunicados con los que buscamos asumir un lugar político, no sin atravesar por profundos debates, cuestionamientos y tensiones.

Poner el cuerpo en el territorio, se volvió una actividad de potencial riesgo y -dadas la condiciones de trabajo virtual asumidas por las instituciones universitarias- una actividad que parecía quedar por fuera del marco laboral institucional en vigencia. De este modo, se fue dificultando "el encontrar-nos" y tuvimos que reinventar los canales de diálogo en una profunda incertidumbre respecto de las prácticas posibles de desarrollar. En momentos en donde la digitalización y virtualización lo cooptó todo, se profundizó la distancia entre lxs actorxs de la universidad y la comunidad; por un lado dada la falta de recursos tecnológicos para acompañar las readaptaciones mediadas por la tecnología y por otro por la ausencia del enclave presencial y con el cuerpo situado en territorio, desde el que entendemos el trabajo sociocomunitario.

Como integrantes del Centro, orientamos nuestros esfuerzos a acompañar y dialogar sobre las diferentes formas organizativas con los sectores populares; y, también, a visibilizar y denunciar el abandono de los Estados.

En un primer momento y, con las primeras medidas de restricción que aparecieron con la pandemia, sólo se lograron ir construyendo redes de asistencia mediante colectas voluntarias, que si bien satisfacían urgencias y necesidades básicas, nos generaron contradicciones

respecto del vínculo que desde hacía cuatro años veníamos intentando construir con los territorios por fuera de las lógicas asistenciales. Así, nos vimos interpelados acerca de si el Centro tergiversaba sus objetivos, ligados al empoderamiento de lxs vecinxs desde el diálogo de saberes y prácticas emancipatorias con sujetxs subalternizadx socialmente.

En un segundo momento, fueron apareciendo reflexiones sobre cómo resignificar nuestro lugar, para que las prácticas tuvieran como sentido acompañar el fortalecimiento de las acciones que desde el mismo territorio se estaban generando. En este sentido, fuimos acompañando la construcción de redes comunitarias junto a vecinxs con múltiples estrategias sostenidas para visibilizar y denunciar la falta de abastecimiento de alimentos en los hogares y en los comedores barriales. Algunas de estas acciones fueron desde peticiones, elaboración de informes y creación de audiovisuales de realización colaborativa que denunciaban la falta de acceso a los alimentos, a los recursos energéticos y a los insumos de limpieza y prevención necesarios frente a la pandemia. Con ello se puso de relieve las fortalezas y estrategias de organización colectiva que lxs vecinxs desplegaron para sostenerse en los momentos de mayor crisis.

Creemos que a pesar de la ofensiva contra los sectores populares que implican estos tiempos, agudizados por una pandemia que castiga doblemente a estos sectores, siguen tejiéndose desde las periferias formas organizativas comunitarias, populares, feministas, entre otras, que hacen posible otras formas de habitar los territorios.

Sin embargo acompañar este proceso desde una estructura como el CPPySC resulta una tarea compleja y atravesada por profundas contradicciones entre las que se

destaca el proceso de descolectivización vivido al interior de la propia institución universitaria, en donde lxs trabajadorxs han visto convertidas sus condiciones laborales al “home office”. Esta situación aísla en el ámbito doméstico, intensifica, y reduce las posibilidades reales de encuentro con otrx para dar discusiones profundas y desde dinámicas asamblearias sobre el presente y el horizonte político de nuestro trabajo como actorxs universitarios en la institución. Asimismo las actividades de docencia, investigación y extensión resultan muy difíciles de sostener en un marco de integralidad, como venimos soñando desde la creación del Centro.

REINVENCIÓN DEL CENTRO DE PRÁCTICAS ANTE EL NUEVO ESCENARIO SOCIO-SANITARIO: ANDANDO Y DES-ANDANDO CAMINOS QUE FAVORECEN LA CONSTRUCCIÓN DE UN HORIZONTE COMÚN.

En relación al funcionamiento y la articulación de los diversos órganos de su estructura, podemos reconocer algunos obstáculos y desafíos. La complejidad en la articulación entre los distintos órganos del Centro (Asamblea sociocomunitaria, Consejo y Coordinación Administrativa y Operativa), que implicó diversas formas de ir construyendo nuevas estructuras y reconfiguraciones de los espacios del Centro.

Consideramos necesario construir una forma “otra” que contemple mayores posibilidades de participación y presencia de la comunidad. En este sentido, existe desde hace tiempo una tensión entre los tiempos comunitarios y tiempos institucionales académicos, que además hoy se profundiza. Las distancias entre las

letras del proyecto y el funcionamiento posible de las estructuras a partir de la complejidad de la realidad, se expresan generalmente en las expectativas iniciales y las posibilidades reales de participación de lxs diversxs actorxs sociales (universidad/comunidad).

La diversidad de proyectos que surgen al interior del Centro, representa una fortaleza y, nos plantea el desafío de generar instancias de reconocimiento, para compartir experiencias e información. Con ello se busca generar articulaciones que fortalezcan el trabajo colectivo y un horizonte común.

La limitación del marco normativo en cuanto a la estructura y la composición de cada órgano nos llevó a revisar y proponer cambios a lo establecido en la ordenanza, a partir de las necesidades que la experiencia nos marcó. En este punto se propuso la incorporación de comisiones que acompañen el trabajo de la estructura existente (comisión de referentes y comisión asesora); como así también se visualiza la necesidad de mantener la representatividad de todos los sectores en los diversos órganos.

Si bien el Centro de Prácticas como proyecto contiene un horizonte amplio sostenido en los sentidos y profundos sueños de igualdad y justicia social, que orienta nuestro caminar, vamos dando algunos pasos que, aunque pequeños habilitan múltiples posibilidades:

En primer lugar, estamos generando espacios de discusión sobre las lógicas establecidas dentro de la institución universitaria a partir de incorporar la mirada de actorxs sociales externxs. La posibilidad de que irrumpa las voces de lxs actorxs sociales, problematiza la idea del representante o interlocutor en las nece-

sidades reales de los sectores populares.

De la misma manera, estamos en proceso de construir otras formas de conocimiento y de aprendizajes colectivos ligado a lo experiencial, emocional y no sólo académico, sosteniendo procesos de formación desde el diálogo de saberes.

En segundo lugar, vamos construyendo instancias de reflexión sobre la formación de profesionales en espacios de diálogos e intercambio con los sectores populares. Esto nos permite repensar el ¿para qué?, ¿para quiénes está orientada la formación en una universidad pública? Trasladar estas discusiones acerca de los perfiles profesionales y su vinculación con las necesidades/intereses de la comunidad al interior de la Universidad es de suma importancia porque nos permite redefinir conceptos y prácticas vinculadas a la formación universitaria tales como: extensión, prácticas socio-comunitarias, salud, enfermedad hasta la pretensión de objetividad, entre otros.

En tercer lugar, vamos delineando y construyendo dispositivos que permitan un abordaje integral, en donde la comunidad se constituya como un actor principal en el trabajo y la transformación de problemáticas sentidas por los sectores populares.

Los nuevos escenarios que va dibujando la pandemia, nos obligan a mirarnos críticamente y a repensarnos en nuestra dimensión política tanto en el espacio académico como comunitario. Poder leer el recorrido del centro, posibilita estar alerta a no reproducir ni re-articular lógicas fragmentarias y excluyentes, por el contrario, poder abrir nuestro espacio al encuentro, al sostén, al diálogo, a una mejor comprensión de lo que

sucede puertas afuera de la academia.

El centro no constituye un punto de llegada. Es una forma de andar el camino, revisando nuestros propios paradigmas, nuestras propias prácticas, y desde donde construir un horizonte común desde la diversidad y el diálogo de saberes con los sectores populares.

La pandemia nos fue interpelando crudamente sobre los modos y las formas de lo que veníamos transitando, y aparecen en el horizonte cercano más dudas e incertidumbres que certezas. Hay un trazado posible que entendemos es tierra fértil: la reconstrucción de las tramas comunitarias en diálogo con los espacios académicos-políticos.

También es cierto, que a medida que el centro va caminando, surgen nuevas problematizaciones y con ello desafíos “otros” que deberán ser resignificados desde lo colectivo, interpelaciones que ponen en tensión principalmente a las estructuras de los espacios institucionales. Se va materializando la necesidad de redefinir nuevos vínculos entre universidad-comunidad, como disputa política y epistémica, lo cual implica un posicionamiento ético respecto al lugar que ocupamos en el contexto sociopolítico vigente.

¿Cómo acercar vivencias entre lxs actorxs comunitarixs y universitarixs, desde las que hemos estado atravesadxs y que nos han generado diversos aprendizajes?

¿Cómo construir bienestares en conjunto para todxs? ¿Cómo acercarnos a las comunidades desde el diálogo con las prácticas y saberes en momentos de tanta incertidumbre y de reconfiguración de las relaciones?

Estas son algunas de las preguntas que orientan nuestras reflexiones y prácticas. La crisis que atravesamos a nivel social va dejando sus huellas en el Centro y en el modo en el que nos planteamos trabajar con los sectores populares si queremos abrazar colectivamente la eclosión de la pandemia y generar respuestas inclusivas y que profundicen el bienestar de todxs. La vida social y colectiva se está reconfigurando y deseamos ser parte de aquella fuerza que dispute el poder y la fuerza para transformar las realidades más dolorosas.

BIBLIOGRAFÍA

Azzati, S. y otros (2020). Economías populares en Pandemia. Cartografía provisoria en tiempos de aislamiento y crisis global. Grupo de Trabajo: Economía popular: mapeo teórico y práctico. Informe de Clacso. https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2020/07/InformeClacso_FINAL-FINAL.pdf

Verdier, M. compilador (2015) “Caminando hacia el Pueblo. Senderos, caminos y posibles trayectos de las prácticas socio comunitarias”. Serie Cuadernos de Formación. Año 2015. Editorial LAE. Universidad Nacional de San Luis. ISBN 978-987-1504-26-8.

ORD. N° 003/2016. Aprobación del Proyecto de Creación del CPPSC. FCH-UNSL.

LA EXTENSIÓN COMO HUELLA

Ricart, Gabriela - Vilchez, Virginia Carolina

Ricart, Gabriela (Docente, Investigadora, Extensionista)

Correo electrónico: ricartgabriela@hotmail.com

Vilchez, Virginia Carolina (Docente, Investigadora, Extensionista).

Correo electrónico: vcvilchez@gmail.com

Pertenencia institucional:

Docentes e integrantes del Proyecto de Investigación Promocionado “Derechos humanos y sectores en situación de vulnerabilidad social” (PROIPRO 15-1820) y del Proyecto de extensión universitaria “Derechos humanos y acceso a la justicia de sectores en situación de vulnerabilidad social” de la Facultad de Ciencias Económicas Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de San Luis.

Introducción

En este artículo se relatan experiencias y memorias del Proyecto de Extensión Universitaria e Interés Social denominado: “Derechos humanos y acceso a la justicia de sectores en situación de vulnerabilidad social”, de la Facultad de Ciencias Económicas Jurídicas y Sociales (FCEJS), Universidad Nacional de San Luis (UNSL).

Las actividades extensionistas del Proyecto, iniciadas en el año 2016, se han desarrollado en la comunidad de Villa Mercedes, Provincia de San Luis, Argentina; y han estado enmarcadas en el campo disciplinar y temático de los derechos humanos y promoción de derechos.

Con el objetivo de promocionar los derechos humanos, se ha abordado la problemática de grupos vulnerables, en este caso las juventudes y la violencia hacia las mujeres, con el denominador común del atravesamiento de necesidades sociales asociadas a la pobreza.

A lo largo del tiempo, el trabajo extensionista se ha enfocado en lo que se podría denominar etapas o momentos. En un primer momento, se trabajó en la recopilación de datos e información a fin de conocer las diversas problemáticas en el acceso a los derechos por parte de los sectores en situación de vulnerabilidad social. En un segundo momento, la práctica extensionista ha sido enfocada en talleres en escuelas secundarias de la comunidad. En estos talleres se ha problematizado sobre diferentes temáticas de interés social, tales como: la violencia hacia las mujeres, género, las juventudes, entre otros temas.

Finalmente, cabe mencionar que en este artículo, a través del relato de las experiencias en extensión universitaria, se articulan, se tensionan, se ponen en discusión y diálogo dos tipos de conoci-

mientos: los estrictamente académicos y los saberes populares, entendiendo que la extensión implica siempre un vínculo entre la comunidad y la universidad.

La experiencia extensionista. Los talleres en las escuelas

Una de las actividades efectuadas en el marco del proyecto de extensión universitaria ha sido organizar y planificar reuniones con las autoridades de las instituciones educativas, específicamente, escuelas del nivel medio de la ciudad de Villa Mercedes (Provincia de San Luis). En las mismas, se enunciaron claramente dos preocupaciones preeminentes de las y los estudiantes: la violencia de género y la violencia institucional. Es así que tras estas demandas puntuales, en el año 2017, se planifican y se ponen en marcha actividades que vinculan al Proyecto con escuelas de la ciudad, implementándose un conjunto de talleres denominados: “Promoción de derechos, juventudes, violencia y acceso a la justicia”. Los mismos, fueron diseñados teniendo en cuenta la población estudiantil, esto es, estudiantes de 5º y 6º año de las escuelas de nivel secundario.

Cabe dar cuenta que las actividades planificadas -talleres- han sido llevadas a cabo por docentes, no docentes, graduadas, graduados y estudiantes de Abogacía y de la Licenciatura en Trabajo social (FCEJS-UNSL) integrantes del proyecto.

Los talleres como herramienta formativa exige pensarlos como una instancia que superan la mera transmisión de información. En tal sentido, los talleres se abordan como un espacio de problematización colectiva de los fenómenos sociales, dando cuenta de los factores causales y sus consecuencias.

Cualquier situación de vulnerabilización es un problema social que requiere ser puesto en tensión; por ello, se trata de indagar sobre las representaciones sociales de las juventudes, comprendiendo que sus visiones son atravesadas por contextos sociales, culturales, políticos, económicos e históricos. Las representaciones sociales son “construcciones simbólicas individuales y/o colectivas a las que los sujetos apelan, o las que crean para interpretar el mundo, para reflexionar sobre su propia situación y la de los demás y para determinar el alcance y la posibilidad de su acción histórica” (Vasilachis de Gialdino, 1997: 268). De tal manera, que el saber del sentido común que construyen las juventudes tiene que ver con las múltiples interacciones de los sujetos en la vida cotidiana, adhiriendo a modelos, valores y normas.

En el diseño de los talleres, según la temática abordada, se tienen en cuenta distintos ejes vertebrales, tales como: juventudes, exclusión, desigualdades, género, violencia hacia las mujeres y violencia institucional.

Para el taller sobre desigualdades de género, se trabaja con letras de canciones populares, comúnmente escuchadas por las y los adolescentes, con el fin de lograr un reconocimiento más accesible, para develar estereotipos, formas de violencia, dominación, desigualdad, sumisión, etc.

Las letras de las canciones son analizadas por las y los estudiantes, con el fin de desnaturalizar y visibilizar patrones culturales de subordinación de género propio del sistema patriarcal. En un momento posterior, se trabaja con la Ley Nº 26.485 “Ley de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres”¹, en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales para identificar y reflexionar los distintos tipos de violencia.

¹<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/150000-154999/152155/norma.htm>

En el taller sobre violencia institucional se utilizan fichas con palabras inductoras, tales como: juventud, policía, violencia, operativos, pobreza, que los estudiantes asocian libremente con sensaciones, pensamientos, conceptos, emociones, etc. En un momento posterior se reúnen en grupos para la consiguiente discusión y en forma consensuada se transcriben en láminas las ideas principales, que son expuestas para la socialización y debate final.

En los encuentros de las y los integrantes del proyecto de extensión se ha reflexionado sobre la urgente necesidad de trascender viejos modelos que reivindican la superioridad del saber académico en desmedro del popular, para ello, se ha revalorizado el compromiso y la responsabilidad de construir saberes “desde abajo”, conjuntamente con los actores sociales considerados como semejantes. Ello demanda un giro en la perspectiva epistemológica que conlleva a un cambio en la práctica institucional.

Las prácticas extensionistas o los proyectos de educación popular que abordan las representaciones sociales tienen como objetivo promover cambios en las interpretaciones de la realidad como parte de procesos liberadores. Se asume que los cambios en las representaciones sociales no se dan de manera lineal transmitiendo información a las personas, pues se trata de un proceso mucho más complejo. Las representaciones sociales producen la realidad en un intercambio de saberes dinámicos en la interacción de los participantes que han logrado un compromiso con la tarea. Por ello, resulta importante reflexionar sobre el intercambio, las negociaciones, los acuerdos y las contradicciones, para comprender si los aprendizajes han dejado huella. Boaventura De Souza Santos (2003) propone que se debe superar el sentido común mediante la solidez científica para posteriormente “transformar el conocimiento

científico en un nuevo sentido común [...] para transformarse a sí mismo en un sentido común nuevo y emancipador”². Toda acción educativa es cultural y política pues se permean relaciones de poder que tiene consecuencia en las personas y su desarrollo. En la educación popular aparece otro paradigma educativo, en el que el sujeto es activo, revalorizado, desafiante, capaz de cuestionar sus entornos, contextos, estereotipos, patrones y normas, en definitiva el orden vigente. Coincidiendo con Ricardo Zúñiga (citado por Jara, 2018) se trata entonces de “aprender de nuestras propias prácticas, fortalecer colectivos, sus identidades, empoderar a los sujetos, hacerlos partícipes en la toma de decisiones y en la construcción de su propia historia” (p.131). A continuación, para ilustrar los talleres realizados en las escuelas se muestra una de las fotos del registro fotográfico del Proyecto de Extensión.

Foto 1: Estudiantes de la Escuela Superior de Bellas Artes “Antonio Esteban Agüero”



Fuente: registro fotográfico del PEIS “Derechos Humanos y Acceso a la Justicia de sectores en situación de vulnerabilidad social”

² Este concepto teórico, como otros relacionados a la educación popular como prácticas emancipatorias, han sido desarrollados en el TFI (Trabajo Final Integrador) de Ricart Gabriela en la Especialidad Intervenciones Sociales con niños/as, adolescentes y jóvenes (FCEJS-UNSL) (en etapa de elaboración)

La escuela en la Universidad

Con el objetivo de repensar lo social y de reconstruir nuevas formas de saber, en el año 2019 se piensa en la inclusión de otra modalidad en los talleres, diferente a la realizada hasta el momento. Ahora es la escuela en la Universidad, para ser más específicos son las y los estudiantes de las escuelas del nivel medio o secundario quienes se reúnen con estudiantes del nivel universitario.

En razón de lo antes dicho, se realiza un taller en las instalaciones de la FCEJS-UNSL, entre estudiantes de 4º año de la carrera de Abogacía y estudiantes del 6º año de la Escuela Pública N° 8 “Leonardo Da Vinci”. Con antelación al mismo se conformó una mesa de trabajo entre las y los estudiantes de la escuela e integrantes del Proyecto, esta fue preparatoria del taller de vinculación, donde se planificaron las actividades a realizar en el campus universitario.

En el taller de vinculación propiamente dicho, denominado “Representaciones sobre exclusión, desigualdad y género”, se comenzó con una técnica de “rompe hielo” para que estudiantes universitarios y secundarios pudieran trabajar en conjunto promoviendo mutua confianza. Luego se reunieron en grupos, trabajando con afiches y fibrones, a los fines de consignar las ideas consensuadas y reflexionadas en cada grupo. Posteriormente, se pegaron las láminas en una de las paredes del aula, analizando en conjunto cada una de las consignas. Se realizó la puesta en común, produciéndose el debate, apareciendo las distintas posiciones que evidencian las representaciones sociales.

Esta actividad tiene origen en la reflexión crítica realizada al interior del Proyecto y junto con las y los es-

tudiantes de la escuela, respecto a la necesidad de impulsar una nueva forma de pensar y repensar lo social.

En ese sentido, tradicionalmente, la universidad se ha relacionado con la comunidad a través de la extensión universitaria, lugar de encuentro entre diversos actores en el que la academia dialoga con la comunidad de forma unidireccional y verticalista.

El binomio universidad - sociedad, se ha erguido sobre una falacia que ha resultado eficaz en términos simbólicos, pues se ha naturalizado que la universidad se encuentra por fuera y arriba de la sociedad. Se trata de problematizar, cuestionar esta relación, para poder reflexionar y conjurar la extensión en la que prevalece la creencia que se sale de los espacios académicos para “dar” a otros lo que no poseen.

A la luz de los cambios sociales y de las visiones críticas en vigor, es urgente pensar un nuevo modelo de extensión, y por tanto tensionar las intencionalidades de las acciones extensionistas configurando nuevas prácticas instituyentes al interior de las universidades, construyendo conocimientos que salven las distancias de un adentro y afuera propio del modelo tradicional (Vilchez-Ricart, 2021). De este modo, se pregona una práctica extensionista como proceso educativo, y como tal un saber universitario que “circula en conjunto con otros saberes, desde una tarea cooperativa de reciprocidad” (Tomatis. 2017: 19)3.

3 Párrafos extraídos de la ponencia “La extensión como huella” Autoras: Vilchez-Ricart, presentada en IX Congreso Nacional de Extensión, VIII Jornadas de Extensión del Mercosur. Universidad de Passo Fundo - Universidad Tecnológica Nacional – Universidad Nacional del Centro. 14 al 17 de septiembre de 2021 – Argentina.

A continuación, para ilustrar se muestran algunas fotografías del registro fotográfico del Proyecto de Extensión.

Foto 2: Estudiantes de la Escuela Pública N° 8 “Leonardo Da Vinci” y estudiantes de 4º año Abogacía FCEJS



Fuente: registro fotográfico del PEIS “Derechos Humanos y Acceso a la Justicia de sectores en situación de vulnerabilidad social”

Foto 3: Estudiantes de la Escuela Pública N° 8 “Leonardo Da Vinci” y estudiantes de 4º año Abogacía FCEJS



Fuente: registro fotográfico del PEIS “Derechos Humanos y Acceso a la Justicia de sectores en situación de vulnerabilidad social”

La contingencia de la pandemia y el repensar la extensión universitaria

La pandemia del Covid-19, contingencia que afecta al mundo entero, ha conllevado a modificar muchas actividades, entre ellas, las tareas vinculadas a la educación y la extensión universitaria.

En el contexto de aislamiento social, obligatorio y preventivo, se decide desde el proyecto de extensión, sortear esta contingencia, buscando otras actividades alternativas al territorio, entre ellas: se profundiza el trabajo de promoción de derechos desde las redes sociales: facebook⁴ e instagram⁵.

También, se pone en marcha el programa de radio “El Ágora”, emitido por Radio Universidad FM 97.5 (Villa Mercedes), saliendo al aire durante el segundo semestre del 2020, los días jueves, en dos horarios: a las 11:00 hs. y a las 20:00 hs. Se trató de una actividad íntegramente organizada, diseñada y puesta en acción por integrantes del proyecto de extensión “Derechos humanos y acceso a la justicia de sectores en situación de vulnerabilidad social”.

El contexto de aislamiento conlleva a proponer una dinámica diferente, que requiere asumir tareas, tales como: grabar en google meet, editar, elegir la música, musicalizar, planificar los temas a tratar en los diversos programas, las invitaciones a distintos actores sociales, etc.

Se resalta la importancia de este tipo de iniciativas para trabajar y reflexionar sobre temas tales como: las desigualdades, la exclusión, la violencia, desigualdad de género, el trabajo, la niñez, las juventudes, la educación, consumos problemáticos,

4 Derechos Humanos Unsl www.facebook.com/derechoshumanos.unsl.9

5 Derechos Humanos UNSL <https://www.instagram.com/derechoshumanosunsl/>

etc. Todas estas problemáticas, afectan a la sociedad en general y las juventudes no están exentas de ellas. En este sentido, el programa de radio “El Agora” ha sido pensado como un espacio de conversaciones interactivas que proponen a la audiencia reflexionar sobre la actualidad, las políticas, los derechos, la sociedad, la ciencia, la educación, la universidad y todos los temas de interés y actualidad que nos atraviesan.

El proyecto de extensión dedicado a la promoción de derechos y al trabajo con sectores vulnerabilizados denota la necesidad de continuar en la tarea, para ello encuentra en el espacio radiofónico el lienzo donde anclarse frente a la situación de pandemia, entendiéndolo que la radio constituye un espacio indiscutible de educación popular, y en consecuencia un vehículo promotor de derechos; como tal tiene una función social y colectiva que cumplir, pues es un referente habilitante para llegar con mensajes a un número mayor de receptores. Por ello, se admite su importancia como medio educativo y cultural.

Para ilustrar se ha seleccionado una de las fotos del registro fotográfico del Proyecto de Extensión.

Foto 4: Extensionistas en la Radio Universidad 97.5 (Villa Mercedes).



Fuente: fotografía del PEIS “Derechos Humanos y Acceso a la Justicia de sectores en situación de vulnerabilidad social”

Algunos comentarios finales a modo de conclusión

En este trabajo, se ha efectuado un breve relato de las experiencias en extensión universitaria. Tras ello, se puede dar cuenta que las prácticas extensionistas, lejos de ser neutrales, dejan huella en las personas que participan en proyectos de extensión, generando una nueva forma de pensar lo social, pero entendiendo que la mera participación no es lo que deja huellas, sino la asunción de un paradigma epistemológico que comprende que los saberes se construyen junto a un semejante, en territorio y otorgando el espacio para poner en valor “la palabra”, para salvar la brecha entre “lo catedrático” y la realidad social.

Se ha intentado en este artículo dilucidar, a la luz de la experiencia obtenida desde la práctica extensionista enlazada con la teoría, los posibles escenarios donde se producen huellas. Fundamentalmente, se han reconocido los siguientes: a) una reflexión continua, pausada, durante el proceso educativo hacia el interior de los proyectos de extensión; b) una dimensión ético-política institucional, que facilite pensar la extensión articulada horizontalmente con los sectores populares y académicos, lo que contribuiría a cerrar la brecha entre la polarización del saber popular y el saber académico.

Recalcando la revalorización de la extensión, la propuesta y el desafío sigue siendo un cambio de perspectiva, incorporando la extensión a los planes de estudio de las carreras universitarias. En consideración, la participación del estudiante en actividades de extensión universitaria provee de otros aprendizajes en tanto se articulan teorías con experiencias

sociales, y se entrelazan conocimientos científicos con saberes populares para promover transformaciones sociales emancipatorias, tanto en los sectores populares como en los sectores académicos.

Finalmente, se retoma un fragmento de Simone de Beauvoir para dar cuenta de que se debe permanecer vigilante en las luchas y conquistas de los derechos: “No olvidéis jamás que bastará una crisis política, económica o religiosa para que los derechos [...] vuelvan a ser cuestionados. Estos derechos nunca se dan por adquiridos, debéis permanecer vigilantes toda vuestra vida”.

Bibliografía

- De Souza Santos, B. (2003). *Crítica de la razón indolente: contra el desperdicio de la experiencia*. Bilbao. Desclée de Brouwer.
- Jara, O. (2018) *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos*. Bogotá: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano.
- Tomatis K. (2017) *Teoría y praxis en la extensión universitaria. Una lectura desde el Mercosur en Fronteras universitarias en el Mercosur: debates sobre la evaluación en prácticas en extensión*. Córdoba. UNC.
- Vacilachis de Gialdino I. (1997). *La construcción de Representaciones sociales. Discurso Político y Prensa Escrita*. Barcelona. Gedisa
- Vilchez, V. y Ricart (2021). *La extensión como huella*. Comunicación presentada al IX Congreso Nacional de Extensión, VIII Jornadas de Extensión del Mercosur. Universidad de Passo Fundo - Universidad Tecnológica Nacional – Universidad Nacional del Centro. Argentina.

Pedagogía de la ruralidad desde los contextos geo-político y sociales de los territorios

Marcelo Fabián Vitarelli¹

¹ Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación, Especialista en Planificación de la Educación y Master en Ciencias Sociales. Profesor Asociado en la Universidad Nacional de San Luis y en la Universidad Nacional de Villa Mercedes. Director del Proyecto de Investigación Consolidado SECyT N°04/3020: Prácticas pedagógicas decoloniales y su impacto en las territorialidades, las espiritualidades y las subjetividades y Director del Proyecto de Extensión Social Educación secundaria rural y juventudes en San Luis en la Facultad de Ciencias Humanas. Director de la Diplomatura de Extensión Pedagogía de la ruralidad desde los contextos geo- político y sociales de los territorios de la Secretaría de Extensión Universitaria. Director del Programa de Pueblos Indígenas en la Universidad, dependiente de la Secretaría de Relaciones Interinstitucionales, en la Universidad Nacional de San Luis. Miembro activo de la Red de Culturas Comunitarias en la Universidad. Argentina. Contacto: marcelo.vitarelli@gmail.com

Resumen

El artículo de reflexión emerge desde las prácticas de extensión del presente, el cual a modo de relato de experiencias presenta las sistematizaciones iniciales de una experiencia inédita en la universidad en lo referente al encuadre de las Diplomaturas de Extensión Universitaria. Se busca poner de relieve las reflexiones que emergen desde las prácticas y los procesos que sostienen el trabajo conjunto entre universidad y comunidad, en este caso particular la de la Pedagogía de la ruralidad desde los contextos geo- político y sociales de los territorios. De este modo aspira a dar lugar a las experiencias que se desarrollan a nivel local como estrategia de fortalecimiento de la extensión en la UNSL en su relación con territorios inéditos: diálogos de saberes y nuevos tejidos sociales que conforman culturas comunitarias emergentes.

Palabras Clave: pedagogía rural, extensión universitaria, territorios, actores sociales.

Iniciando el recorrido

En el marco de la extensión universitaria en la Universidad Nacional de San Luis venimos trabajando, desde hace un tiempo, bajo una propuesta de territorialización en las comunidades¹ en distintas regiones de

1 Esta opción política y epistémica de conocimiento constituye una apuesta que intenta articular las funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión universitarias que realizamos un grupo de profesionales en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis dedicados al campo o dimensión macro de la educación. Nos referimos particularmente al entrecruzamiento que venimos entretejiendo entre los espacios: a) de la docencia en el Taller V de la Praxis, Práctica profesional, el Seminario Organización social del trabajo y la educación; la Asignatura de Educación No formal, la Asignatura de Educación de Adultos y la Asignatura de Economía y Educación, todos ellos forman parte del currículo de formación de profesores y licenciados en Ciencias de la Educación, b) de la investigación en el PROICO SECyT UNSL N°04-3020 "Prácticas pedagógicas decoloniales y su im-

la geografía local, en donde las voces, las prácticas y los saberes de los territorios se ponen en valor y se potencian desde sus individualidades características y necesidades epocales². En este sentido la extensión social universitaria con compromiso ciudadano da cuenta de las acciones en los espacios de la geopolítica local. (Vitarelli, 2017) Este marco de referencia descripto posibilita un encuadre en el que nos pensamos para dar lugar a las consideraciones que emanan de la educación rural en los contextos de emergencia y posibilidad, reafirmando una vez más el derecho a la educación de la ciudadanía en el marco del cumplimiento de la obligatoriedad escolar de nuestro sistema educativo con igualdad de oportunidades para todas y todos³.

pacto en las territorialidades, las espiritualidades y las subjetividades" y c) de la extensión en el actual PEIS N°04/0220 "Educación secundaria rural y juventudes en San Luis".

2 Durante los meses de setiembre y octubre de 2019 realizamos el Ciclo de talleres para jóvenes "Descubriendo-nos en el mundo" (Taller 1. Proyecto de vida/Taller 2. Noviazgo, convivencia y proyecto de vida) con Estudiantes del ciclo orientado de la Escuela secundaria N°306 Gobernador Zoilo Concha (Villa de la Quebrada), entre 15 y 19 años y Estudiantes de la Escuela Secundaria Rural Generativa N°85 Álvarez Condarco (Los Molles, circuito 2), entre 13 y 19 años. FCH/UNSL. Resol F. N°1054/2019.

3 Un antecedente inmediato lo constituye la acción de Asesoramiento pedagógico para el armado del PEIG del circuito de Escuelas conformado por Los Molles, El Recodo, El Barrial y Los Chañares, con el Objetivo de Acompañar y asesorar a los equipos directivos y docentes a la construcción del proyecto pedagógico institucional de secundaria rural en red. Esta acción con una duración de 100 hs. reloj; se desarrolló entre octubre de 2018 y marzo de 2019. Dicha acción se encuadra en el trabajo que se realizó por Miembros del Centro de Prácticas Pedagógicas y Socio comunitarias encuadrados en su participación en la Mesa intersectorial con sede en el Municipio de Villa de la Quebrada y desde la cual se fue construyendo y llevando a la práctica el Plan de acción juvenil, protocolizado oportunamente y que aborda una problemática de alto interés para la comunidad territorial. De igual modo se realizó la acción de planificación, puesta en marcha, evaluación y asesoramiento pedagógico del plan de acción juvenil de Villa de la Quebrada entre junio y diciembre de 2018 con una duración de 70 hs reloj. Esto fue protocolizado por Resol. F. N° 650/2018. Facultad de Ciencias Humanas, UNSL.

En esta oportunidad los territorios educativos en contextos de ruralidad son nuestro objeto de mirada, análisis y producción de sentidos. (Bezem, 2012) El equipo de extensión universitaria de interés social, denominado “Educación secundaria rural y juventudes en San Luis”⁴ constituye un entramado que se viene consolidando en el trabajo de asesoramiento pedagógico de la educación rural en San Luis desde hace ya tres años⁵, conformado como una red donde confluyen docentes y directivos en diálogo con organizaciones sociales representativas del tema, tales como centros de salud de zonas rurales, clubes deportivos y unidades de cultura y educación de municipios⁶ (Vitarelli, 2020).

La Diplomatura de Extensión Universitaria

El campo temático de la Diplomatura de extensión⁷ está circunscripto por la

4 2020. PEIS, “Educación secundaria rural y juventudes en San Luis” Convocatoria 2020, dirigido por Mg. Marcelo Vitarelli y Esp. Gustavo Chavero, FCH/UNSL. Resol. CS: N°57/2020.

5 2019. PEIS “Culturas juveniles e identidades rurales en San Luis, de la llanura a las serranías”; dirigido por Mg. Marcelo Vitarelli y Esp. Gustavo Chavero, FCH/UNSL. Resol. CS. N°156/2019. Cabe destacar a modo de ejemplo en este sentido la realización de Talleres pedagógicos en el proyecto juvenil de educación secundaria de las escuelas rurales en red que tuvieron como destinatarios a los Equipos directivos y docentes de las Escuelas de Los Molles, El Recodo, Los Chañares y El Barrial (circuito 3 en red) durante los meses de setiembre a diciembre de 2019. Resol. F. N°1043/2019.

6 Citamos a modo de ejemplo la realización del Primer encuentro de la mesa intersectorial de la juventud. Facultad de Ciencias Humanas, UNSL. Resol. N°424/2019.

7 Diplomatura de Extensión Pedagogía de la ruralidad desde los contextos geo- políticos y sociales de los territorios. Secretaria de Extensión Universitaria- UNSL, Resol. R. N° 416/2021. 180 hs. reloj. Junio/Octubre Modalidad a distancia. Coordinación Académica: Mg. Marcelo Vitarelli (UNSL), Equipo docente: UNSL; UPC; UNLPam; UNSa. Hacemos posible esta propuesta de formación en extensión los

realidad de la Pedagogía de la ruralidad desde los contextos geo- político y sociales de los territorios. La mirada de índole etnográfica intenta abordar la realidad compleja en forma interdisciplinaria y conjunta con las comunidades que se implican en el medio rural. Para ello nos proponemos contribuir a la promoción de la expansión de las capacidades humanas de la población objetivo⁸, es decir los adultos responsables de formar los niños y niñas y los y las adolescentes jóvenes, con una meta clara en relación con el mejoramiento de la calidad del proyecto de vida y los progresivos impactos de sus acciones en los tejidos locales⁹.

Entendemos que hay dimensiones o realidades a abordar en nuestra propuesta de trabajo marcadas por: a) las Infancias y las juventudes, (Vitarelli, 2009) b) los diversos formatos epocales que advienen en la Ruralidad, c) la Inclusión ciudadana y el sostenimiento del derecho a la educación para todas y todos; d) los idearios culturales tanto de las llanuras como de las serranías en la toponimia sanluisense, entre otros aspectos relevantes que surgen del conocimiento territorial y el trabajo de campo en estos años de

integrantes del Proyecto de Extensión de Interés Social (PEIS N°04/0220) “Educación secundaria rural y juventudes en San Luis” conformados por: Esp. Gustavo Chavero; Esp. Silvia Peluaga; Esp. Sandra Garro; Esp. Cristina Evangelista; Mg. Lucia Juárez; Prof. Mario Nicolás Wildner Sánchez; Prof. David Gatica; Prof. Rocío Luna; Prof. Giselle Lujan y Mg. Marcelo Vitarelli. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis, Argentina.

8 El 29 de junio de 2019 realizamos las Primeras Jornadas Jóvenes, ruralidad y educación en la UNSL que fueron protocolizadas por Resol. F N° 411/2019.

9 Una acción antecedente en este sentido es la Jornada Pedagógica y Socio comunitaria juvenil “Mi proyecto de vida” destinada a Jóvenes de la Escuela N°306 Gobernador Zoilo Concha de la localidad de Villa de la Quebrada, llevada adelante el 17 de octubre de 2018 y protocolizada por Resol. F. N° 845/2018. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis, Argentina.

intervenciones educativas del equipo extensionista (Vitarelli, Chavero, 2020).

Las niñas y los niños, son sujetos/as sociales con capacidad de agenciamientos, quienes participan en relaciones de poder entre ellas y ellos y con las personas jóvenes, adultas y adultos mayores; al tiempo que también participan de las relaciones de poder de género o de los roles de género, de clase social, de origen étnico-“racial”-nacional, de territorio, etc. La juventud (del latín *Juventus*) es la edad que precede inmediatamente a la edad adulta y se sitúa después de la infancia. La Organización Mundial de la Salud postula que la juventud comprende, en general, el rango de edad entre los 17 y los 20 años, aun cuando reconoce —por ejemplo— que puede haber «discrepancias entre la edad cronológica, la biológica y las etapas psicosociales del desarrollo», o también «grandes variaciones debidas a factores personales y ambientales». (Chaves, 2006).

Por su parte el medio rural o paisaje rural son conceptos que identifican al espacio geográfico calificado como rural, es decir, como opuesto a lo urbano (al pueblo por oposición a la ciudad); ello es estudiado por la geografía rural. Una comunidad se puede considerar rural cuando por su disponibilidad de recursos naturales, sus habitantes logran desarrollar un sentido de pertenencia al territorio tal que se disponen a construir una sociedad sobre la base de dichas identidades y representaciones. Es equivalente a los usos habituales de los términos “campo” y “agro”. No debe confundirse lo agrario con lo agrícola, pues mientras lo primero incluye la totalidad de lo rural, lo segundo se limita a la agricultura (sin incluir la ganadería u otras actividades rurales). A veces se utiliza el término “agropecuario”.

Diremos también que la Inclusión social es un concepto surgido en los años 1990 con intención de substituir al de integración social: proceso dinámico, multifactorial, que posibilita, a las personas inmersas en un sistema marginal (marginación), participar plenamente del nivel de bienestar socio vital alcanzado en un país determinado. La Inclusión (pedagógica) refiere al modo de dar respuesta a la diversidad en la escuela. La inclusión es la manera de tratar a todo el mundo con equidad, no se trabaja con niños especiales sino con personas diferentes, la diferencia es un valor. La Inclusión digital dice relación con la democratización del acceso a las tecnologías de la información y de la comunicación para propiciar inserción de todos en la sociedad de la información; y la Inclusión digital genuina.

El derecho a la educación es un privilegio humano reconocido y se entiende como el derecho a una educación primaria gratuita obligatoria para todo/a ciudadano/a, una obligación a desarrollar una educación secundaria accesible para los y las adolescentes jóvenes, como también un acceso equitativo a la educación superior, y una responsabilidad de proveer educación básica a los y las individuos que no han completado la educación primaria. (MEN, 2019). Adicionalmente a estas previsiones sobre acceso a la educación abarca también la obligación de eliminar la discriminación en todos los niveles del sistema educativo, fijar estándares mínimos y mejorar la calidad. Las escuelas rurales son instituciones que dan respuesta a la demanda educativa de comunidades pequeñas, generalmente aisladas, con población dispersa y mayoritariamente caracterizadas por bajos niveles socioeconómicos. (Hisse, 2009).

Contextos educativos en San Luis

En el marco de la innovación educativa que lleva adelante el Gobierno de San Luis surgieron las Escuelas Generativas como una alternativa que combina las prácticas educativas con las “nuevas formas de hacer y pensar”. Se las concibe como la “innovación total” dado que plantean un cambio real desde la reflexión sobre el rol de la escuela, articulando aprendizajes, creatividad, autonomía, tecnología y calidad. Esta propuesta innovadora intenta estimular: a) el ejercicio de la libertad personal para elegir entre varias actividades y experiencias alternativas según los intereses y los conocimientos previos; b) la cooperación entre pares a través de la formación de equipos de trabajo de aula que motiven la mejora en el nivel de rendimiento; c) la inclusión del juego como disparador de la creatividad y como posibilidad de libertad. De igual modo estas instituciones vehiculizan la posibilidad de pensar al proceso de aprendizaje como permanente construcción; el conocimiento transdisciplinar para lograr una nueva comprensión de la realidad y el uso de la tecnología como herramienta transversal a los proyectos educativos aportando mayor flexibilidad, eficiencia y aprovechamiento de los recursos educativos para incentivar una formación de mayor calidad a los estudiantes.

Las Escuelas Generativas son escuelas públicas, gratuitas e inclusivas que se enmarcan en las Estructuras Curriculares vigentes aprobadas mediante Decreto N° 7163-ME-2016 y Ley N° II-1011-2019. Además, otorgan títulos en el marco de la normativa nacional vigente. En el marco del mega plan “Sueños Puntanos”, con el objetivo de generar una iniciativa educativa, equitativa e inclusiva, el Gobierno provincial, implementó -a partir del ciclo lectivo 2019- el nivel de educación secundario, ciclo

básico y ciclo orientado en establecimientos rurales de personal único y 3° categoría, para garantizar el derecho a la educación de todos los jóvenes de San Luis. (Nobile, 2016). Esta modalidad nació bajo la denominación de Escuelas Generativas Rurales. Actualmente la provincia cuenta con 16 circuitos generativos rurales en funcionamiento, abarcando 69 escuelas, en 69 parajes, con un total de 698 estudiantes y 92 docentes. Un modelo educativo innovador para llevar el secundario a la ruralidad. El gobierno de San Luis lleva adelante un programa que transformó la vida de más de 500 chicos que concurren a escuelas rurales de la provincia.

Toda esta situación fundamentada y descrita en su acontecimiento nos lleva luego del trabajo en el terreno a sostener un espacio formativo dialógico que encuadre una verdadera y real coconstrucción de saberes donde las voces de los equipos docentes situados se empoderen de formas de ver, hacer y ser de la ruralidad en los tiempos actuales (Vitarelli, 2021). De allí la necesidad y conveniencia de establecer este espacio de la diplomatura de extensión como una respuesta posible a la demanda local de actores, territorios e historicidad en un cambio epocal de la geopolítica sanluiseña.

Un equipo de trabajo en red interuniversitaria

Finalmente diremos para completar el cuadro de situación que en esta propuesta liderada por el equipo extensionista sobre Jóvenes y Educación rural en San Luis como respuesta a una demanda local relevada en los territorios de intervención educativa se hace posible en concurrencia con otros grupos y espacios de conocimientos y prácticas con quienes interactuamos de forma fluida y compartimos

intereses en el campo de la formación en educación rural. Nos referimos en primer lugar a la Red Temática de Investigación de Educación Rural de CONACYT; RIER: <http://rededucacionrural.mx>. La Red Temática de Investigación en Educación Rural (RIER) centra sus intereses en el estudio de la educación rural en los niveles inicial, básico (preescolar, primaria, secundaria), media superior, superior y para personas jóvenes y adultas, principalmente dirigida a población mestiza e indígena, así como a los jornaleros migrantes. Todos los integrantes tienen amplia experiencia práctica y de investigación en temas de educación rural en diversas vertientes, como trabajo en aulas multigrado, didáctica de las matemáticas, atención a niños jornaleros migrantes, educación de personas jóvenes y adultas, educación intercultural y bilingüe, entre otras; ello garantiza la diversidad de opiniones y perspectivas que enriquecen el trabajo colaborativo interinstitucional, además de la transferencia de conocimientos hacia espacios públicos y de la sociedad civil relacionados con la educación rural. En segundo lugar, contamos con la Universidad Nacional de La Pampa a través del proyecto “Políticas educativas, discursos y prácticas institucionales para la inclusión educativa en la provincia de La Pampa” con amplia trayectoria en la investigación y la extensión en el campo de la educación rural en sus territorios. En tercer lugar, interactuamos con la Universidad Provincial de Córdoba que aporta la trayectoria de una Especialista en la formación docente de la modalidad con desempeños específicos en la provincia de Córdoba, y finalmente con el Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte Argentino (CISEN <http://hum.unsa.edu.ar/cisen>) dependiente de la Facultad de Humanidades, quien desarrolla una línea de trabajo en territorio y con poblaciones rurales, suburbanas y urbanas, en la cual son tan importantes

los objetivos en relación al conocimiento académico, como los procesos de acompañamiento e intercambios entre saberes.

La propuesta de formación en extensión de Pedagogía de la ruralidad desde los contextos geo- político y sociales de los territorios se organiza en cuatro campos de complementariedad que dialogan de una manera dinámica produciendo sinergias específicas, a saber: el campo de la formación general en el que se tratan la nueva ruralidad, la educación rural en San Luis y la formación en educación rural; el campo específico donde emergen los Jóvenes y Adultos; la construcción social, las Tics y la planificación de la Escuela rural; todo ello se encuentra abonado por el campo de los territorios donde ilustran los casos de estudio de La Pampa, Córdoba y Salta, para finalmente dar lugar en este proceso al campo de las prácticas con la resolución del proyecto de intervención rural en contexto. Los campos descriptos reciben un encuadre general dado por la apertura del espacio con las Reflexiones sobre la educación rural en Iberoamérica: coincidencias, retos y posibilidades.

La propuesta en acción.

El desarrollo de este dispositivo de formación en alternancia esta guiada por algunos principios rectores (Vitarelli, Wildner: 2020) que para nosotros se inscriben en: a) Contribuir a pensar la pedagogía de la ruralidad desde las voces de los actores educativos y las prácticas de conocimiento situadas, b) Proponer un acercamiento y tratamiento de la educación atravesada por múltiples condiciones de posibilidad como la ruralidad, las juventudes y adulteces en un marco de educación no formal, c) Fortalecer los procesos de enseñanza mediante el uso de las TIC en ámbitos de la educación rural, d) Acompañar a direc-

tivos y docentes en la planificación y gestión situada de proyectos escolares rurales y e) Reflexionar y compartir debates sobre las prácticas pedagógicas situadas en contextos de la ruralidad argentina.

Para ellos pensamos en un universo de destinatarios formado por Docentes y equipos directivos de Argentina en los niveles inicial, primario y secundario bajo diversos modos de gestión como por ejemplo de educación común, escuelas digitales, escuelas generativas rurales y escuelas rurales junto a Docentes formadores de carreras de Educación Superior de Institutos de Formación Docente y Universidades públicas de Argentina. Este universo inicial actuó en consonancia con la proveniencia de los formadores de la propuesta y así abrimos en primer lugar una convocatoria de inscripción que si bien fue prevista para la Argentina alcanzó a interesar a países de nuestra región como Bolivia, Colombia, Ecuador y México. No obstante, ello priorizamos la vacancia formativa en nuestra localización de Argentina y terminamos seleccionando cuatro grupos de docentes, directivos y formadores de la ruralidad perteneciente a las provincias de Córdoba, La Pampa, Salta y San Luis que alcanzó un total de 75 participantes seleccionados de entre 550 preinscriptos de todo el país. El mayor criterio de elección aplicado estuvo dado por el ejercicio de la docencia rural en el territorio para así abonar saberes y prácticas sentipensantes que abonaran el ideario cultural de la educación rural en la Argentina.

La trama curricular conformada por las cuatro áreas antes descriptas, es decir los campos de: la formación general en el que se tratan la nueva ruralidad, la educación rural en San Luis y la formación en educación rural; la formación específica donde emergen los Jóvenes y Adultos; la construcción social, las Tics y la planificación

de la Escuela rural; el campo de los territorios donde ilustran los casos de estudio de La Pampa, Córdoba y Salta, para finalmente dar lugar en este proceso al campo de las prácticas. Todo ellos se ven reflejado en nueve módulos consecutivos íntimamente entrelazados bajo las siguientes temáticas: 1. Pensar y hacer la nueva ruralidad social en educación; 2. Prácticas y discursos en los territorios rurales de la educación en San Luis; 3. Ruralidad en la educación de jóvenes y adultos; 4. Jóvenes y ruralidad en contextos de construcción social ; 5. Ruralidad y recursos tecnológicos a nuestro alcance ; 6. Planificar la escuela rural hoy: situación actual y posibilidades de acción; 7. Prácticas pedagógicas en la ruralidad como espacio de formación”; 8. La educación rural en la región: estudio de caso de La Pampa, Córdoba y Salta, y 9. Proyecto de intervención en educación rural en contexto.

La diplomatura se desarrolla en el marco del Sistema institucional de la Educación a distancia de la UNSL con un crédito horario de 180 reloj y una dinámica de evaluación en proceso en donde el cursante pueda ir construyendo su portafolio personal de aprendizaje, para lo cual se aproximan herramientas didácticas y estrategias de construcción de conocimientos al respecto. La estrategia del armado del portafolio digital inicia el camino procesual que permite el monitoreo constante y paulatino de los aprendizajes que es llevado adelante por dos profesoras tutoras que acompañan a todos y todas las cursantes a lo largo de su desempeño.

Una práctica “sentipensante” desde el sur

El avance de la intervención presente pretende proponer desde las prácticas descolonizadoras el sentipensamiento

-concepto compilado originalmente por el sociólogo colombiano Orlando Fals Borda (2009)- como un camino que posibilita la formación integral y con ello el cumplimiento del rol social asignado al conocimiento, pues, mientras la sociedad contemporánea va encaminada cada vez más a lógicas individualistas, que no permiten un reconocimiento de las especificidades y necesidades del otro, las epistemes, posicionan al sujeto que aprende como uno de los defensores de los intereses de la sociedad; en este sentido, el sentipensamiento implicaría que el estudiante se vincule a miradas críticas de las realidades sociales y se proponga reflexiones que incluyan el reconocimiento del otro como actor fundamental. La idea original fue del sociólogo Orlando Fals Borda, y luego fundamentada por el escritor Eduardo Galeano, quien llegó a plantear el sentipensamiento como una categoría que intenta atar la emoción con la razón, a través de relatos de lo cotidiano donde late el pulso del universo.

Este concepto conlleva a una “Práctica Pedagógica Sentipensante”, en tanto que práctica en constante mutación, en la cual el “sentir, el pensar y el actuar” su coconstruyen como dispositivo y entramado y se transforman en resistencia a los discursos educativos ficcionales y reduccionistas de las diferencias humanas que posicionan a la individuación tradicional en perspectivas causalística; en definitiva implica reconocer que la educación no consiste en una carrera por el competir con los otros, sino en descolonizar posicionamiento unipersonales para dar lugar al encuentro, a una praxis dialógica en sentido plurivalente y pluricompetente.

Nuestra intención radica en descolonizar la mirada de la formación desde encuadres curriculares nacionales, modernizantes y homogeneizadores en términos de estandarización normalizadora de

un único modo de saber y conocer, que se confronta de modo tensionante con prácticas rurales, culturales, comunitarias y ancestrales que circulan dentro y fuera de la escuela como institución social sostenida en la preservación de identidades propias de índole territoriales; de allí la importancia de una escuela abierta, plural y democrática que asume el papel dialógico de los saberes epocales y locales en sentido de construcción identitaria.

Bibliografía.

Bezem, Pablo (2012). DOCUMENTO DE TRABAJO N°92 JULIO DE 2012. Distribución social de la oferta educativa en contextos rurales en la Argentina. Proyecto “Fortalecimiento de las prácticas basadas en evidencia en las Organizaciones de la Sociedad Civil”, dirigido por Axel Rivas. CIPPEC, Argentina.

Chaves, Mariana (2006). Proyecto: Estudio Nacional sobre Juventud en la Argentina, INFORME Investigaciones sobre juventudes en Argentina: estado del arte en ciencias sociales. La Plata-Ciudad de Buenos Aires, DINAJU, Ministerio de desarrollo social de la Nación – UNSAM, Argentina.

Fals Borda, Orlando. 2009. Una sociología sentipensante para América Latina. CLCASO, Bs. As; Siglo del Hombre Editores, Colombia.

Hisse, María Cristina (2009) “Serie Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares Educación Rural”. 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación, Argentina.

Ministerio de Educación Nacional (2019), Secundaria RURAL 2030 DOCUMENTO MARCO, Argentina.

Nobile, Mariana (2016). La escuela secundaria obligatoria en Argentina: desafíos

pendientes para la integración de todos los jóvenes. última década n°44, proyecto juventudes, julio 2016, pp. 109-131.

Vitarelli, M (2009). Jóvenes y Educación. Aportes de la investigación y líneas de acción. CORDOBA: UNIVERSIDAD CATOLICA DE CORDOBA.

Vitarelli, M (2017). Pensar las prácticas pedagógicas en el sur. Editorial autores de Argentina. Buenos Aires.

Vitarelli, M (2020). La relación escuela - comunidad en la formación del profesorado: práctica profesional e investigación educativa. [Editorial Académica Española

Vitarelli, M (2021). Prácticas profesionales decoloniales en Ciencias de la Educación. Nueva Editorial Universitaria - UNSL, San Luis.

Vitarelli, M; Chavero. (2020). "Juventudes, ruralidades y educación en perspectiva de los territorios" en Hormaeche, L. (Coord.) Imaginarios en torno a la ruralidad. Perspectivas históricas y educativas. Buenos Aires, Dunken. ISBN: 978-987-85-1152-8, pp. 125-153

Vitarelli, M; Wildner, N. (2020). Ciclo de diálogos virtuales con la educación rural en San Luis. En ANUARIO DE INVESTIGACIONES DE LA FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS. Vol. 2, Nro. 2 (diciembre 2020). Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis, San Luis, República Argentina. ISSN 2683-913X]. "Enseñar y aprender en tiempos de pandemia. Espacio de diálogo y construcción de conocimiento" Valeria Pasqualini, Paola Figueroa, Viviana Reta y Verónica Longo (compiladoras), p146.

Entre lazos

SECRETARÍA DE EXTENSIÓN
UNIVERSITARIA

Secretaria: Esp. Hilda Maggi

Comité Editorial:

Ing. Mariana Saber
Lic. Luciana Melto
Mag. Belén Piola
Mg. Vicente Fusco
Dra. Marcela Delgado
Lic. Marcela Calderón
Esp. Agustina Generoso
Esp. Luján Correa
Esp. Hilda Maggi

Ilustración de tapa:
Ana Graciela Retamar

ISSN 2796-941X



SECRETARÍA DE
EXTENSIÓN
UNIVERSITARIA



neu
nueva editorial universitaria

